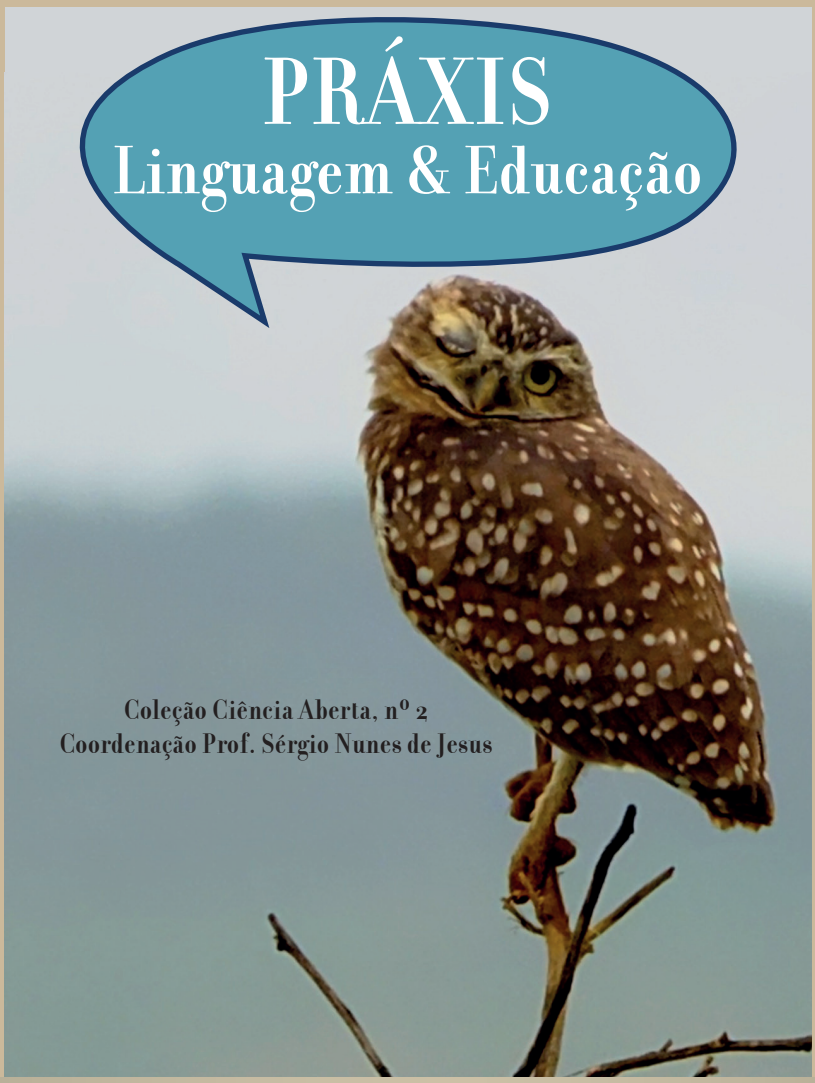
Jorge Luís de Freitas Lima
Rilmara Rôsy Lima
Sérgio Nunes de Jesus
(Organizadores)

PRÁXIS
Linguagem & Educação



Coleção Ciência Aberta, nº 2
Coordenação Prof. Sérgio Nunes de Jesus

edição comemorativa (10 anos)

EDITORA CRV

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Jorge Luís de Freitas Lima
Rilmara Rôsy Lima
Sérgio Nunes de Jesus
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

PRÁXIS
Linguagem & Educação
COMEMORATIVA
(10 ANOS)

EDITORA CRV
Curitiba - Brasil
2013

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Editora CRV

Fotografia da capa: Professor Celso Ferrarezi Junior/UNIFAL

Revisão: Prof. Ingrid Letícia Menezes Barbosa, Prof. Sérgio Nunes de Jesus

Layout, Preparação dos Originais e Edição: Prof. Sérgio Nunes de Jesus

Conselho Editorial:

Profª. Drª. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)
Profª. Drª. Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)
Profª. Drª. Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)
Prof. Dr. Joao Adalberto Campato Junior (FAP - SP)
Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
Profª. Drª. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Profª. Drª. Josania Portela (UFPI)
Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
Profª. Drª. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Profª. Drª. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Profª. Drª. Sydione Santos (UEPG PR)
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Profª. Drª. Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Conselho Científico
Edição Comemorativa:

Profa. Dra. Ana Zandwais/UFRGS
Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier/UFPE
Prof. Dr. J. M. de Barros Dias/CEFi, Portugal
Prof. Dr. Marcelo Modulo/USP
Profa. Dra. Maria Cristina Victorino de França, UNIR
Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil/UFU
Profa. Dra. Roberta Pires de Oliveira/UFSC
Profa. Dra. Sueli Maria Ramos da Silva/UninCor

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

P929

Práxis: linguagem e educação: comemorativa 10 anos / organizadores Jorge Luís de Freitas Lima, Rilmara Rôsy Lima, Sérgio Nunes de Jesus. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.
156p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8042-794-3

1. Educação. 2. Linguagem e línguas. I. Lima, Jorge Luís de Freitas. II. Lima, Rilmara Rôsy. III. Jesus, Sérgio Nunes de.
13-04753 CDD: 370
CDU: 37

02/09/2013 03/09/2013

2013

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004.
Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418
www.editoracrv.com.br
E-mail: sac@editoracrv.com.br

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

POLÍTICA COMO ATITUDE RESPONSIVA 11
João Wanderley Geraldi

CICATRIZES DO SILÊNCIO
(PEQUENO ENSAIO SOBRE O SILENCIAMENTO
NAS ESCOLAS BRASILEIRAS) 21
Celso Ferrarezi Junior

SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA PORTUGUESA: concepções de
linguagem e gramática [adotar é preciso] 63
Marinho Celestino de Souza Filho, Sérgio Nunes de Jesus

ANÁLISE DO DISCURSO E LEITURA:
o humor como estratégia subjetiva 73
Nair Ferreira Gurgel do Amaral

O COMERCIAL TELEVISIVO "INTRODUÇÃO"
E A SUGESTÃO RECORRENTE DO SIGNIFICADO
DA PALAVRA "BOA": uma análise com base
na teoria da relevância 101
Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

OS EDITORIAIS EM PAUTA 127
Davys Sleman de Negreiros

REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DAS
CIÊNCIAS HUMANAS À LUZ DE FOUCAULT 143
Jorge Luís de Freitas Lima

SOBRE OS AUTORES 151

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

APRESENTAÇÃO

Ao organizarmos os trabalhos aqui reunidos, buscando-lhes a unidade temática em torno de linguagem & educação, ocorreu-nos uma proposta discursiva de leitura organizada como uma teia, uma rede, uma "cadeia" na qual qualquer ponto pode ter ligação com qualquer outro ponto. Esse mecanismo de conexão é também um processo permanente de construção de sentidos. Suas condições de produção, que, de acordo com a Análise do Discurso Francesa, transformam um enunciado em discurso nos autorizam a dizer que o leitor não pode fazer o que bem entender em relação ao texto, mas poderá, dentro dos limites que o texto impõe ao leitor, dar-lhe sentidos outros, muitos, vários. Uma concepção discursiva de texto e de leitura supõe que jamais se lê um texto "na sua qualidade de enunciado (produto), mas sempre na sua qualidade de discurso. O simples fato de ler impossibilita que o texto esteja aí como produto, já que ler é um processo e 'ler', um verbo transitivo" (GURGEL *apud* POSSENTI, 1991, p. 502). Com esse olhar, caro leitor, este livro convida-o ao acesso, a transitar pelas diversas portas em direção de diferentes percursos de leitura.

Os sete trabalhos distribuídos ao longo do livro confirmam o raciocínio de que existem várias maneiras de entender, teorizar, tratar e analisar os discursos que percorrem na linguagem & educação.

No primeiro capítulo "Política como atitude responsiva", o *Prof. João Wanderley Geraldi* faz uma breve análise da relação entre o pensamento bakhtiniano com a política, entendida esta como uma atividade essencialmente ética, mas norteada por uma memória de futuro para uma sociedade que se deseja (transformada ou mantido o *status quo* do contemporâneo). Já o *Prof. Celso Ferrarezi Junior*, em Cicatrizes do silêncio (Pequeno ensaio sobre o silenciamento nas escolas brasileiras) apresenta-nos uma análise do silêncio que permeia ainda hoje nas nossas redes de ensino, o autor fala do silêncio de uma Educação que não faz barulho na nação. Presentes no currículo, nas práticas pedagógicas, bem como suas consequências nefastas na formação do cidadão mergulhado neste silenciamento e tece caminhos para mudar esse panorama na Educação atual.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

No capítulo "Sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: concepções de linguagem e gramática [adotar é preciso]", abordado pelos *Profs. Marinho Celestino de Souza Filho* e *Sérgio Nunes de Jesus* discutem sobre a necessidade urgente de reformular o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, levando em consideração alguns critérios: ter em mente objetivos previamente estabelecidos para ensinar essa Língua, conhecer algumas concepções de linguagem, de gramática e adotar algumas dessas concepções para se ensinar adequadamente a Língua anteriormente mencionada. Trilhando pelos caminhos da importância da leitura, principalmente, nas séries iniciais, ainda é pouco impactante nos programas de formação inicial e continuada, segundo afirmação da *Prof.ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral* em "Análise do discurso e Leitura: o humor como estratégia subjetiva", a autora proporciona um diálogo entre duas áreas de estudos que se completam e, por isso, auxiliam as práticas docentes e discentes, relativas à análise, produção e interpretação dos mais variados gêneros textuais: a Análise do Discurso e a Leitura. Na verdade, o que se propõe, aqui, é buscar o desafio posto ante uma concepção discursiva de leitor, de autor e de texto, mediado pela leitura.

Partindo da análise de textos midiáticos, em "O comercial televiso 'Introdução' e a sugestão recorrente do significado da palavra 'Boa': uma análise com base na Teoria da Relevância", da *Prof.ª Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio* apresenta um artigo com base nos aparatos teóricos da Teoria da Relevância, a análise dos estímulos ostensivos e inferenciais do comercial televisivo Bar da Boa 1 – "Introdução", tendo como foco central a maneira como esses estímulos apresentam a sugestão recorrente do significado da palavra "boa". Na análise feita, são evidenciados: 1) os estímulos verbais e não verbais do filme publicitário e 2) quais seriam as suposições factuais, as inferências que um telespectador poderia construir durante o processamento dos estímulos desse anúncio. Em "Os editoriais em pauta", o *Prof. Davys Sleman de Negreiros* apresenta uma análise de conteúdo (sinteticamente consiste em isolar, de um conjunto de mensagens, determinados elementos – palavras, frases, imagens, símbolos etc. – em função de certas categorias previamente determinadas), de certos dias da semana (terça e quinta-feira e o domingo) dos editoriais não-assinados, das edições dos jornais que represen-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

tam as maiores tiragens de seu gênero no País, e que possuem uma influência à nível nacional: Folha de São Paulo (Folha) e O Estado de São Paulo (Estadão), os quais se determinou a agenda temática, do qual foi realizada a comparação entre ambos (semelhanças e diferenças); como se configuraram os noticiários/editoriais, e, como foi o comportamento dos temas e seus respectivos assuntos no decorrer do período das eleições presidenciais de 1998. No último artigo da Práxis linguagem & educação (Edição comemorativa – 10 anos). O *Prof. Jorge Luis de Freitas Lima* discorre sobre a origem das ciências humanas numa perspectiva foucaultiana, a partir da reflexão sobre o saber científico.

Final do inverno 2013.
Os organizadores

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

POLÍTICA COMO ATITUDE RESPONSIVA[1]

João Wanderley Geraldi

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Introdução

Neste texto, faço uma breve análise da relação entre o pensamento bakhtiniano com a política, entendida esta como uma atividade essencialmente ética, mas norteada por uma memória de futuro para uma sociedade que se deseja (transformada ou mantido o *status quo* do contemporâneo). Esta parte inicial tem por objetivo criar um contexto de debate de cinco outros textos aqui resenhados[2] e sobre cada um deles elaboro um conjunto de perguntas que têm por objetivo abrir discussão e diálogo inicialmente com os ouvintes, agora com os leitores.

1. Política e responsividade

Pensar a Política como ação responsiva é imaginá-la produzindo respostas tanto ao que antecede à ação quanto ao que lhe sucederá. Assim, qualquer análise de uma política, de um programa, de um projeto ou uma simples ação deverá necessariamente levar em consideração o contexto do passado que o inspira e o contexto do futuro que quer produzir e no qual emergirão outras respostas dos sujeitos sociais, sejam eles agentes políticos, sejam cidadãos beneficiados ou não pelos programas, projetos e ações em execução.

Há, obviamente, mais: é imaginar a política dentro do quadro do pensamento ético, fundando a ação na responsabilidade dos

1 Texto inicialmente apresentado à roda de conversa do 1º EEBA, Juiz de Fora, 6 a 8 de novembro de 2011, na função de comentador e provocador do debate sobre os temas trazidos pelos participantes e sobre os conceitos bakhtinianos postos em ação nas análises. Aqui o texto original sofreu alterações para publicação independente do contexto de discussão que lhe deu origem.

2 Os textos completos podem ser encontrados em FREITAS, Maria Teresa. *A responsividade bakhtiniana*: na educação, na estética e na política. Juiz de Fora, EDUFJF, 2011.

agentes – aqueles que subscrevem, colocam sua assinatura nas políticas e seus consequentes programas, projetos e ações. A análise de qualquer ação deverá ser posta no contexto do projeto, do programa e da política dentro da qual a ação é executada. Para exemplificar, o ato do estudante que responde a uma questão da prova do ENEM somente pode ser compreendido dentro do projeto específico de avaliação do ensino médio – com suas consequências hoje para o futuro, como o ingresso no nível superior – no programa de avaliação do Ministério de Educação que executa a política neoliberal na área, fundada em dois grandes princípios morais: o princípio do mercado (não só no sentido de que a escola deve a ele servir, mas, sobretudo, que o conhecimento é uma mercadoria e que o ensino é uma atividade econômica) e o princípio da meritocracia (não só porque seleciona os melhores para continuarem seus estudos, mas, sobretudo, porque mostra ao mercado donde poderão sair os melhores quadros de gerentes, de trabalhadores com alguma informação e dos trabalhadores manuais exploráveis pelo capital).

Para os agentes políticos, o princípio do *não álibi para a existência* valerá publicamente. Enquanto na vida privada, cada um de nós responde perante si mesmo – e perante o Ser-evento em que somos e que produzimos segundo a representação que dele fazemos – na vida pública, onde políticas e suas ações consequentes são definidas, os agentes devem responder publicamente por sua responsabilidade e por seu não álibi. Em outros termos, estando num cargo político, o sujeito não pode omitir-se: qualquer omissão é já uma política, mesmo que involuntariamente posta em execução!

As perguntas analíticas a serem formuladas, portanto, serão sobre os antecedentes que levaram à construção da política e dos seus programas, projetos e ações e sobre o futuro que querem construir.

Relativamente aos antecedentes, podemos distinguir as políticas como respostas de dois grandes tipos: aquelas que respondem a demandas e aquelas que respondem a necessidades. Uma demanda é uma necessidade conscientemente reconhecida por uma camada da população que se organiza para demandar uma resposta. Um exemplo típico desse tipo nos é proporcionado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST): a necessidade de revisão da estrutura fundiária do Brasil sempre existiu, desde as capitanias hereditárias, mas somente se transformou em demanda quando os

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

sujeitos sociais diretamente atingidos tomaram consciência (no sentido paulofreirenano da expressão) e se organizaram exigindo respostas. Nem todas as necessidades chegam a se transformarem em demandas, e às vezes uma política pública pode responder a uma necessidade sem que efetivamente haja demanda de resposta. Darei dois exemplos de atendimento a necessidades existentes, reais, mas que ainda não tinham se transformado em demanda (e talvez isso explique o porquê destas políticas e seus consequentes programas, projetos e ações não terem tido a repercussão político-eleitoral esperada): o primeiro deles vem da participação no **Orçamento Participativo**, e é de uma escola da periferia de Porto Alegre. Necessitando de novo prédio, a escola se organizou em todos os seus segmentos para as reuniões locais e regionais do Orçamento Participativo e depois de dois anos conseguiu colocar sua demanda como prioridade; depois disso ainda chegaram à construção de quadra esportiva coberta, mas a participação começa a rarear até desaparecer, aliás como começa a acontecer com toda a população, uma vez satisfeitas suas demandas de asfalto das ruas, cuidado de praças, transporte coletivo etc. A necessidade de lazer, a necessidade de biblioteca pública, de teatro jamais apareceu como necessidade, não se transformou em demanda porque não são reconhecidas como necessidades, sequer pela escola que havia se envolvido com a política pública de gestão co-participativa, como necessidades. São luxos... O Orçamento Participativo começa a ter menos apelo popular e depois de anos de bons governos, o PT perde as eleições em Porto Alegre. O outro exemplo vem de uma resposta dada a necessidades não reconhecidas como tais pelo programa dos **CENTROS DE EDUCAÇÃO UNIFICADOS** (CEUs), do governo Marta Suplicy na Prefeitura da cidade de São Paulo. Os centros tinham parques, quadras esportivas, piscinas, teatros num mesmo espaço onde se situava a escola. Para além de prédios arquitetonicamente bem planejados, estas "escolas" ofereciam mais do que a população imaginava como sua necessidade e que, portanto, não demandavam. Eles queriam escola, a Prefeitura ofereceu um excelente espaço físico de educação em todos os sentidos, indo além do estritamente escolar. Marta perdeu as eleições e não chegou a completar o número de comunidades que deveriam ser atendidas pela política de educação unificada, onde o extra-escolar e o escolar se uniam num mesmo lugar nas periferias da cidade.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

No que diz respeito ao futuro que quer construir a resposta formulada como ação responsiva, espaço onde emergirão não só os resultados, mas também de onde emergirão novas respostas, cada programa analisado deve considerar concretamente tanto a consecução dos objetivos quanto as vozes que respondem, analisam, elogiam, criticam o programa. Sem isso, o futuro da Política seria responder para sempre com as mesmas ações, sem alterações de rumos.

2. Analisando práticas com conceitos bakhtinianos

Isto posto, consideremos quatro textos de pesquisas em andamento, analisando políticas (dois programas) ou respostas políticas a ações específicas realizadas por agentes (charge) ou propondo um diálogo político entre dois autores (Bakhtin e Renato Russo) ou analisando a subjetividade nos processos escolares. Vou apresentar um pequeno resumo de cada texto, os conceitos bakhtinianos mobilizados na análise e apresentarei a cada um deles perguntas que têm por objetivo abrir discussões sobre o emprego de categorias do pensamento do Círculo de Bakhtin na análise da ação política.

2.1. Política de educação bilíngue e a alfabetização de crianças surdas (Ednalva Gutierrez Rodrigues)

Apresentação e análise de projeto de educação bilíngue (Português escrito e Libras), da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, para crianças surdas, atendidas em salas de aula comuns, dentro da política nacional de educação inclusiva.

Conceitos bakhtinianos explorados:

a) Polifonia/plurivocalidade: o documento que introduz a política "articula diferentes vozes que o atravessam, situadas em diferentes contextos sociais e históricos", a saber: *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial* (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001); *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) (2007).

b) Heterogeneidade: "[...] direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza". Baseado nesse princípio se posiciona a favor da Educação Especial articulada com a educação co-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

mum, tentando agregar ao conceito de inclusão o conceito de salas ou escolas heterogêneas. "Pessoas surdas e pessoas ouvintes devem compartilhar o mesmo espaço, sob pena de estarem reforçando ambientes excludentes dentro da escola" (MEC. PNEE, 2007).

c) Interação verbal: Na análise do que acontece na escola: "Todos os alunos surdos ficavam na sala de aula comum sem o apoio do intérprete, contando apenas com a ajuda de alguns colegas ou dos professores que sabiam o mínimo da língua de sinais."

> [...] Saber a língua de sinais e ter condições de promover interações linguísticas de qualidade com os alunos surdos é um requisito que se aplica somente aos profissionais do AEE, porém a estes não é permitido entrar na sala comum para atuar como intérpretes ou prestar apoio à professora, já que, no entendimento da SEME, a filosofia do projeto é inclusivista. Todo o apoio deve ser realizado fora da sala de aula.

Para este programa em particular, seria bastante interessante recuperar de Bakhtin o conceito de **heteroglossia** *(Questões de Literatura e Estética – A teoria do romance)*, já que efetivamente em sala de aula há mais do que uma só língua... No contraponto entre Libras e Português oral, esquece-se que o português são muitos, como já apontou o poeta Drummond.

Há também que pensar na língua materna dos estudantes surdos filhos de pais falantes! Com que língua eles se comunicaram no passado? Pode a escola repetir este processo de aproximação dialógica, independentemente do uso de uma língua outra (LIBRAS) por todos os membros da sala de aula? Ou o princípio dialógico de Bakhtin somente teria valor para falantes da mesma língua?

2.2. A rede nacional de formação continuada de professores da educação básica e seu programa *pró-letramento*: as políticas contemporâneas para a formação docente como ação responsável e responsiva (Elizabeth Orofino Lucio)

Levanta a questão da formação dos tutores, face à política de EAD do MEC, particularmente na formação continuada de profes-

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

sores. Especifica o programa Pró-Letramento, tomado como um programa que emerge precisamente no instante em que o cenário seria favorável à introdução do método fônico na alfabetização, em função do "relatório intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*", apresentado por especialistas à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, onde se "expõe de forma objetiva o uso sistemático do método fônico". (BRASIL, 2004). Não há qualquer dado sobre a atuação dos professores tutores que acompanhariam o processo na ponta, com o uso do material produzido pelo programa, no formato de EAD, mas com impressão de fascículos para estudo dos professores alfabetizadores. Sem análise do material produzido pelo programa.

Conceitos bakhtinianos explorados:

a) Linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos;
b) Heterocientificidade das ciências humanas: o objeto é um sujeito que fala (texto/enunciado é o que se analisa em toda ciência humana);
c) Compreensão do enunciado: faz-se considerando suas duas dimensões: verbal e extraverbal;
d) Polifonia/plurivocalidade: "nossos discursos são plenos de palavras alheias";
e) Responsividade/responsabilidade: "Programa Pró-Letramento, ou seja, "a favor do letramento", marca uma ação responsiva e responsável de uma diretriz educacional para as políticas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no período em que a defesa do retorno ao método fônico fez-se presente no cenário nacional."

Ao pensar o letramento, como prática de leitura e escrita (em língua portuguesa e em matemática!), num programa de formação continuada de professores alfabetizadores (letradores?), a análise contrapõe o letramento ao método fônico de alfabetização. Mas o conceito mesmo de letramento não é posto sob suspeição, à medida que separa em dois momentos interligados a alfabetização e o letramento (este como práticas sociais de leitura e escrita). Será que aquela pode se dar sem leitura e escrita? Abre-se, ao estabelecer esta distinção, espaço precisamente para a implantação do método fônico na alfabetização, a que se sobreporia o letramento como prática social! Ora, parece impossível separar a linguagem – uma atividade constitutiva – em duas prá-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ticas distintas: aquela do reconhecimento dos fonemas para se alfabetizar e aquela da leitura e escrita como prática social, onde a compreensão impera.

Uma segunda questão diz respeito aos **tutores**. Quem são eles? Como são selecionados nas universidades com os seus Centros de Excelência? Pelo que conheço, são mestrandos, doutorandos, alguns deles com nenhuma experiência de sala de aula! Ora, pensá-los como **"tutores"** e assim denominá-los representa uma entonação avaliativa dos professores que serão **tutelados** em seus estudos... O uso das palavras não é inocente em qualquer que seja a política pública! No período da ditadura militar, ao implantar a Lei 5692/71, formam-se **multiplicadores** que depois de 40 horas de estudos supostamente estariam gabaritados a responder no mesmo nível daqueles que os treinaram (e uso o termo propositadamente). Serão os tutores tão capazes quanto os formuladores dos materiais da EAD, dos programas de TV e rádio? Estão aptos a dialogarem no mesmo nível com os professores (e em dois sentidos aqui: como parceiros dos professores e como formuladores e pesquisadores do material sobre que se debruçam junto com os professores).

2.3. Café com pão de queijo: uma conversa entre Mikhail Bakhtin e Renato Russo (Hannah Moreira Ferraz de Lima)

O texto põe em contraponto palavras de canções de Renato Russo com palavras de Bakhtin, particularmente no que diz respeito à ideologia, aos signos ideológicos. O convite constante de Renato Russo à ação contra a injustiça e desigualdade; a fala constante de Bakhtin/Voloshinov sobre o signo ideológico e de Bakhtin sobre a responsabilidade. Nas canções de Renato Russo, encontro tristeza, solidão, amor e denúncia Muita denúncia contestando a rua, o outro, o mundo. Ele desafiou as políticas do país com *Geração Coca-Cola* (1984), *Que País é este* (1987) e tantas outras. Enquanto isso, e relacionado às canções, temos o fato de que, para Bakhtin, a denúncia à realidade é vista como uma atividade que se transforma com a sociedade,

> O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

> signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 46).

Conceitos bakhtinianos mobilizados:

a) Signo ideológico;
b) Palavra/contrapalavra;
c) Alteridade: o outro como interlocutor; o outro como lugar de constituição do eu;
d) Responsabilidade "[...] *A humanidade é desumana, mas ainda temos chance. O sol nasce pra todos, só não sabe quem não quer. [...] Até bem pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo. Quem roubou nossa coragem?* [...]" (Legião Urbana, 1989).

Há necessariamente um terceiro onde o diálogo se dá: aquele que põe em diálogo as palavras de dois autores. Quer dizer, neste diálogo a três há sempre a contrapalavra compreensiva deste terceiro ator e é segundo esta contrapalavra que as palavras dos autores dialogam. Assim, a pergunta a formular é relativa à teoria bakhtiniana: no cotejo de textos, de palavras, postas em contraponto ou em dialogo, sempre há uma outra palavra, a palavra do autor que se responsabiliza quer pelos sentidos das palavras dos autores postos juntos, quer pelo diálogo daí resultante. Assumir este compromisso e esta responsabilidade é colocar os enunciados ouvidos – em compreendidos – na cadeia infinita de enunciados. Jamais se saberá que voz efetivamente aí fala! Ou é sempre uma só voz, a do autor, e por esta ele é responsável?

2.4. A charge como atitude responsiva (Fábio Cardoso dos Santos)

Estudo do gênero discursivo "charge", retomando desde o sentido etimológico da palavra, chegada ao português a partir do francês; e também como continuidade da caricatura. Especifica sua forma composicional (visual + verbal de forma imbricada (nem sempre presente); aponta seu tema – retirado da mídia não como acontecimento ou fato, mas como representação do chargista em relação a este fato, de forma satirizada, o que implica a presença necessária do humor. Em função de seu tema, a charge seria sempre efêmera e

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

utilizada como instrumento de persuasão; e espera-se uma "identificação imediata do leitor" (identificação: do fato, da personagem...), com sua atitude responsiva imediata ou mediata. Apesar a efemeridade, permanece como "memória histórica".

Conceitos bakhtinianos mobilizados:

a) Gênero discursivo secundário;
b) Entonação e modulação da fala (no verbal e no gráfico).

Neste gênero, em que o humor sempre está presente, o conceito bakhtiniano produtivo é o da **entonação avaliativa.** Nenhum humor se constrói longe desta avaliação, que é ideológica, que tem pressupostos. Como mostra o autor do texto, esta avaliação interfere e propriamente constrói o tema do enunciado neste gênero. Analisar o gênero sem referência às ideologias que sustentam cada uma de suas ocorrências é esquecer que dentro da charge se desvela um mundo político. Neste sentido, o autor deste texto chama atenção para aqueles que têm se dedicado ao estudo do gênero sem levar em conta este aspecto, achando que resolvem o problema com meras descrições das situações de uso dos gêneros estudados.

2.5. Considerações sobre escolarização e *subjetividade responsável* (Luciano Novaes Vidon)

Estudo do processo de homogeneização e higienização escolares diante de sujeitos heterogêneos, principalmente de alunos procedentes das camadas populares: o corpo sujo precisa ser higienizado de todas as formas: em termos físicos e comportamentais; e, sobretudo, a razão "cartesiana" é a única forma de cognição admitida. Para realizar este processo, a escola anula a subjetividade. Há toda uma *pedagogia da dessubjetivação* enunciativo-discursiva dos textos e de seus autores. Toda vez que a escola não tem sucesso procura hoje no corpo as razões do insucesso (fundada inclusive na psicologia piagetiana, para quem "o cognitivo depende necessariamente do biológico, ou, em outras palavras, a aprendizagem é baseada no desenvolvimento biológico... O que faz com que o sistema formal de ensino busque cada vez mais explicações para suas falhas no meio clínico, interpretando os problemas de aprendizagem como estritamente patológicos? Ou seja, por que o corpo individual é visto como lugar dos problemas de aprendizagem? Um corpo, *dessocializado*, *desestoricizado*, *dessubjetivado*...."

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Conceitos bakhtinianos mobilizados:

a) Relação eu/outro;
b) Consciência sígnica: "os fundamentos da consciência não são lógicos, mas ideológicos";
c) Constitutividade ética e estética dos sujeitos nas esferas sócio-históricas em que está, em que vive, de que está envolvido.

A questão a formular-se diante das excelentes considerações apresentadas pelo autor é relativa à cientificidade da área da educação. Como se sabe, mesmo Kant recusou a possibilidade do positivismo no estudo da política e da educação (depois Freud acrescentou a elas a psicanálise). Um conceito que talvez possa ser inspirador, associado às discussões atuais na epistemologia, é o de "**heterocientificidade**" das ciências humanas, que mereceria um aprofundamento.

À domesticação do corpo os alunos têm respondido com a indisciplina: não seria interessante analisarmos esta como uma **carnavalização**? Que respostas a estas políticas públicas de educação, que nos acompanha desde o surgimento da escola moderna, podem ser gestadas para enfrentar a domesticação dos corpos? O choque entre a heterogeneidade e a homegeneidade tem se resolvido nas relações de poder. Impossível não introduzi-las ao analisar os processos educativos.

Considerações

Embora a elaboração do estudo sobre estes cinco textos de pesquisa não tivesse por objetivo verificar a produtividade do emprego dos conceitos bakhtinianos para a análise de diferentes atividades políticas (escolares e não escolares), a conclusão óbvia que o estudo impõe é que o emprego do pensamento do Círculo de Bakhtin para compreender políticas e atividades políticas é extremamente produtivo.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CICATRIZES DO SILÊNCIO (PEQUENO ENSAIO SOBRE O SILENCIAMENTO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS)

Celso Ferrarezi Junior

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Introdução: a história de um longo silêncio

Nossas escolas são estranhamente silenciosas. Haveria por aí alguma exceção verdadeiramente significativa? Deve haver. Não conheço, mas gostaria de conhecer. A despeito de esporádicas e geograficamente esparsas tentativas de gerar algum barulho, todas as escolas que conheço são poços profundos de silêncio que se perdem na escuridão e na solidão de seu próprio fundo.

Falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. É preciso compreender o silêncio de uma forma mais ampla para entender o que quero expressar com este pequeno ensaio. Falo do silêncio da boca do aluno que nunca aprendeu a falar. Daquele aluno que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para apresentar um trabalho à frente de sua turma – nem mediocremente! – só porque nunca aprendeu a falar! Falo do silêncio da pena daquele aluno que nunca aprendeu a escrever. Daquele aluno que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para produzir um texto – nem mediocremente produzido! – porque, simplesmente, nunca aprendeu a escrever. Falo do silêncio que assombra o ouvido daquele aluno que nunca aprendeu a ouvir. Daquele aluno que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para compreender o que os outros dizem: tudo em seus ouvidos não passa de ecos e zumbidos ininteligíveis, além é claro de produções mais elaboradas como “Isso aí, mano!” e “Sóóóó!”, que com algum esforço ele entende, além de pensar que entende a novela das oito... Falo do silêncio aterrador da mente

daquele aluno que tenta e retenta compreender o mais básico dos textos que lhe cai nas mãos e não consegue. Daquele aluno que chega às minhas mãos aqui na universidade e ainda não é hábil para compreender ou interpretar – nem da forma mais medíocre! – o mais banal dos textos necessários à execução de alguma tarefa acadêmica, e que – envergonhada, mas, corajosamente – vem pedir que eu explique o texto à classe, porque "ninguém entendeu nada". Falo do tenebroso silêncio causado pela infértil imaginação de um intelecto que não respira. Falo do silêncio de um horizonte fechado, em que não há ondas ou vento, nem pássaros voando ou Sol nascendo. É desse silêncio múltiplo e escolasticamente desenvolvido que me atrevo a falar. Um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, tolamente proliferado, infelizmente acalentado. E das cicatrizes que esse silêncio deixou nas vidas dos alunos que por ele foram feridos, acreditando que estavam sendo por ele beneficiados.

É preciso entender que não falo do silêncio virtuoso. Silêncio virtuoso? É: aquele silêncio meditativo de quem não precisa estar em silêncio, mas prefere estar. O silêncio tem sido visto como virtude por milênios. Mas, certamente o silêncio que é visto como virtude não é o silêncio que um homem impõe a outro. Diferentemente, o silêncio tido como virtuoso somente pode ser o silêncio de quem pode se expressar se assim o desejar. Por isso, sou forçado a desconfiar das palavras de Dostoievski:

> *"O silêncio é sempre belo,*
> *e o homem que cala é mais belo do que o homem que fala".*[3]

O silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não temos como evitá-lo. O silêncio do escravo que cala diante de seu senhor não é belo. O silêncio do humilhado é mortificador. Por isso, nem todo silêncio é belo, assim como nem todo homem calado é mais belo que um homem que fala, por mais poética que a sentença dostoievskiana possa soar. Que beleza haveria se a pena de Dostoievski tivesse sido silenciada? Por isso, levanto a voz contra os silêncios impostos, entre os quais se encontra o silêncio dos nossos alunos, em nossas

3 Citado em Claret (2002, p. 17).

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

escolas silenciosas. Esse, certamente, não é um silêncio virtuoso, mas um silêncio vicioso.

Na verdade, os professores desses tantos alunos, especialmente seus professores de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais "artes do silêncio" que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida...

Também não falo do silêncio que cura a alma conturbada. O silêncio de que todos precisamos em algum momento da vida. Há um silêncio bom, sim! O silêncio do movimento do Sol no horizonte ao se pôr enquanto o resto do mundo parece parar à exceção do pulsar da vida em nós, é um desses silêncios. Mas, ele é bom justamente porque permitem que ouçamos outras vozes, outros ruídos, como as vozes e ruídos que nos chamam de volta para a Vida. Desse silêncio que cura, que falem os filósofos. Aqui preciso – sou tangido pela minha experiência! – a falar do silêncio que mata, justamente porque é um silêncio doloroso e real como as lousas quebradas e rabiscadas de nossas escolas públicas. Tão doloroso que não nos permite ouvir as vozes que realmente precisamos e porque nos impede de ouvir os ruídos da vida! É desse silêncio doloroso que tortura que também preciso aqui falar.

Mas não falo apenas do silêncio dos alunos e de suas cicatrizes. Falo do silêncio de uma escola que não faz barulho em sua comunidade. Falo do silêncio de uma Educação que não faz barulho na nação. Falo do silêncio que embala um torpor sonolento a que, aqui no Brasil, insistimos em chamar de Educação. E, com tal sono, o tal silêncio embala o pesadelo de um país sem futuro: um país com uma educação silenciosa.

A vida surge, na Bíblia, com Alguém falando; na Evolução, com uma explosão. Há barulho na vida, qualquer que seja a teoria. Vida e barulho são amigos inseparáveis, contrapartes, caras-metades. Não há como ser diferente. Uma escola que prepara para a vida precisa ser uma escola barulhenta.

Nós aprendemos na escola a ter medo do barulho. Aprendemos mais: a ter medo da palavra "barulho". Barulho é um tipo de pecado de incontinência, como a gula ou o adultério. "Fazer barulho" é corromper a hierarquia. "Gostar de barulho" é fazer parte da corja anarquista que intenta contra o correto andamento da humanidade.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Irromper os sentimentos contra a injustiça é fazer barulho. Gritar pelas dores no coração é fazer barulho. Clamar por respeito e compaixão é fazer barulho. Os pobres e os mal-educados fazem barulho; nunca os ricos e elegantes. Os pobres e mal-educados, os incontinentes filhos do povo fazem barulho para comer, fazem barulho para dormir, ouvem barulho em nome da música, trabalham para os ricos em barulhentas indústrias e construções. O barulho não é elegante. Não há charme no barulho. Barulho e balbúrdia viraram sinônimos. Barulho e desordem também. É preciso entender o barulho de uma forma diferente para entender este ensaio.

Mas, como na escola aprendemos a temer o barulho, aprendemos a ter medo de falar (nossa fala é um barulho!), de ouvir (não sabemos ouvir nada além de barulho!), de escrever (nossa pena deve ser obviamente silenciosa quando relatamos como foram as nossas férias) e de ler (pois tudo o que se fala subversivamente nos livros é barulho).

"-Tudo isso é muito difícil", sempre nos disseram. Aprendemos, juntamente com essa preciosa lição de nossa própria incompetência, a ter medo da vida também: "-Viver é muito difícil", sempre nos disseram. "Viva em silêncio, portanto!" sempre nos disseram.

Quando não havia vida, era porque "a Terra era sem forma e vazia" (GÊNESIS 1:2), e o "Caos, o vazio" (SPALDING, 1965) reinava sobre o universo provocando um enorme e tenebroso silêncio. Com a vida, surge o barulho, o movimento, a vibração: os sons da vida se fazem ouvir pela ordem imposta pela criação – ou pela explosão – e desaparece o silêncio. O Universo é barulhento, já o ouviram os astrônomos. A ordem cosmológica – seja lá em que tipo de origem você, leitor, acredita – traz vida... e barulho! Não há como negar isso. Portanto, aqui falo do barulho como a expressão da vida que, em seu movimento, vibra! E quando a vida é vida, a boca faz barulho, a mão faz barulho, os ouvidos são barulhentos pela vida e também os pensamentos têm o seu barulho peculiar. Quando a vida é vida em nós, nossa mente se torna barulhenta! Produtiva, pois espetacularmente barulhenta!

E de pensar que sempre nos ensinaram que a ordem e o silêncio eram irmãos! O silêncio é antinatural em relação à vida. A morte sim é silenciosa. O coração faz barulho, assim como a respiração, símbolos maiores da vida em nossa cultura. Comer faz barulho, andar faz barulho, brincar e laborar faz barulho... digitar este ensaio

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

faz barulho! Aprender o silêncio como regra de vida ou da vida escolar não somente é antinatural: é destruidor, é pernicioso! Silenciar a boca, a pena, os ouvidos e a mente é um crime contra a vida. Fazer crer que a ordem traz o silêncio é um atentado contra a humanidade.

Esse silêncio escolar e escolarizado, parte do círculo vicioso em que fomos nós os professores, formados e que agora reproduzimos formando outros seres silenciosos, tem uma história, uma longa história que vincula os barulhos da vida a um tipo especial de comportamento pecaminoso que – por tanto tempo se acreditou e se defendeu – não se coaduna com nada que possa ser chamado de "verdadeira educação". E como esse pensamento é falso! Não deveria ser permitido confundir as coisas, mas essa confusão é justamente e ao que parece, a origem da longa história de nosso silêncio escolar, história que precisa ser mudada no Brasil, pois que já foi mudada em outros lugares e com resultados importantes.

Embora seja voltado mais especificamente para professores de língua materna, creio que este ensaio também será útil para qualquer pessoa que se preocupe com a educação brasileira. Pelo menos aquelas que, ao longo de sua própria história, tem recusado o silêncio como regra de suas vidas. Assim, ao escrever já fico imaginando que precisa haver um boa leitura da parte de todos que se dispuserem a ela. Boa e barulhenta. Barulhenta pelo pulsar do coração, barulhenta pelo borbulhar de pensamentos inquietos, barulhenta porque cheia de vida.

1. O silêncio dos pecadores

1.1. A formação de uma pedagogia do silêncio

Seja a que tempo voltarmos, no oriente ou no ocidente, as primeiras escolas, os berços daquilo que conhecemos hoje como educação, estão invariavelmente ligadas à religião. Isso parece não ter sido ruim no princípio, mas o decorrer da história demonstrou ser mais problemático.

O primeiro a organizar instituições escolares formais parece ter sido o profeta Samuel, no antigo Israel, cerca de mil anos antes de Cristo. Essas instituições, que a nós chegaram como o nome de "Escolas dos Profetas", tinham fundamento religioso,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

mas parecem não ter deixado de tratar da vida como um todo. White (s/d) conta que

> Os alunos dessas escolas mantinham-se com seu próprio trabalho de cultivar o solo, ou com alguma ocupação mecânica. Em Israel não se considerava isso estranho ou degradante; na verdade, considerava-se pecado permitir que as crianças crescessem na ignorância do trabalho útil. Todo jovem, fossem seus pais ricos ou pobres, era instruído em algum ofício. Muitos dos professores também se mantinham pelo trabalho manual. Tanto nas escolas como nos lares, grande parte do ensino era oral; todavia os jovens também aprendiam a ler os escritos hebraicos e os rolos de pergaminho das escrituras do Antigo Testamento eram abertos ao seu estudo (p. 46-7).

Essas escolas foram idealizadas por Samuel para tentar frear um período considerado de decadência em Israel. Seu intuito era uma conversão religiosa dos jovens, mas também uma "conversão" prática, a reconstrução da nação. Esse modelo de escola profética não durou muito em Israel. Com a ascensão do primeiro rei, Saul, os padrões educacionais parecem ter-se degradado em não há muitas notícias mais de instituições de ensino que não fossem os *sinedrins*, ligados ao próprio templo, e seus serviços de preparação de novos sacerdotes e escribas. No tempo de Cristo, era raro que alguém soubesse ler e escrever entre os judeus, à exceção dos levitas e seus descendentes diretamente ligados ao serviço de reprodução dos escritos sagrados e de manutenção do templo, os chamados escribas.

Entre os Chineses, que parecem ter sido os únicos – no Oriente e nesse período pré-cristão – a organizar instituições escolares, a educação também girava em torno dos livros sagrados. Monroe (1988) informa que os nove livros sagrados chineses formavam a essência do material educativo nelas aplicado. Além disso "a educação formal centralizava-se no domínio da linguagem e da literatura" (p.13).

Entretanto, o ensino da literatura clássica não correspondia a nada de prático para os alunos. O fato de que os alunos não compreendiam o que estava escrito, porque estava escrito em um chinês arcaico, e a necessidade de decorar enormes obras para ser

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

capaz de repeti-las, fazia do ensino chinês formal um enorme esforço mnemônico e pouco mais do que isso. Na verdade, as artes cotidianas, os ofícios e a economia eram aprendidos na lida diária, com a própria família ou na iniciação ao trabalho, feita diretamente nas plantações, com trabalhadores liberais ou nas oficinas. Outra possibilidade era servir a um dos imperadores ou mandatários regionais em seus exércitos. Não havia, portanto, grande perspectiva de ascensão social por meio da educação. No Oriente, a coisa ficava ainda pior na Índia, em que a sociedade já estratificada em castas sequer permitia o acesso à educação à quase totalidade da população. Apenas os filhos de uma pequeníssima parcela da população aprendiam formalmente sobre a leitura e a escrita. O mais era a vida prática mesmo.

É muito difícil considerar que esses padrões educacionais judaico, chinês e indiano influenciaram em alguma coisa nas nossas escolas de hoje, embora esteja havendo, atualmente, uma retomada e uma revalorização de padrões comportamentais orientais no ocidente. Entretanto, a partir da ascensão da cultura grega no período de alguns poucos séculos antes de Cristo, temos alguns fundamentos daquilo que acabaria sendo a nossa educação hoje.

Entre os gregos, a educação não era democratizada. Aliás, precisamos rever o próprio conceito de democracia quando falamos dos gregos, que embora sejam considerados os fundadores desse sistema, praticavam uma democracia para poucos, estratificada em função de sua própria organização social. Mas, a educação grega sistematizada, provavelmente iniciada pelos filósofos pré-socráticos para os filhos dos lares ricos e nesses próprios lares e, posteriormente por Platão em sua Academia, deixou rastros mais interessantes. É interessante notar que os princípios educacionais dos gregos não chegaram à nossa educação propriamente pelos gregos, mas vieram a nós devidamente adaptados por Agostinho (as ideias de Platão) no grupo de educadores católicos romanos chamados de patrísticos, e por Tomás de Aquino (as ideias de Aristóteles), no grupo dos escolásticos tomistas.

Cumpre entender que o grande problema não era a ligação de um elemento religioso à educação para a vida, mas o fato de que agora, nos primórdios da igreja romana que, pelas mãos de Constantino havia se tornado a religião oficial do Império e se misturado

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

com o Estado, a religião era uma prática devastadora, ligada a uma profunda violência e à castração quase total do intelecto.

Agostinho, o maior educador dessa época inicial, acreditava que o homem não era ruim em sua essência material, porque essa matéria havia sido criada por Deus e tudo o que Deus fez era bom. O problema estava quando essa matéria se juntava com uma coisa que ele chamava de "alma". Aí sim o homem ficava ruim e, portanto, era preciso dominar essa tal "alma". Silenciá-la em sua malignidade era um objetivo que somente poderia ser alcançado pela conversão. Monroe (1988) diz que

> Nem a educação nem a religião dos gregos e dos romanos tinham dado isso. Mas, sob o domínio do cristianismo, a educação recebeu um caráter totalmente novo. A instrução na doutrina da igreja e a prática do culto substituíram o elemento intelectual; uma disciplina rígida de conduta substituiu o treino físico e retórico (p. 95).

Era, definitivamente, o início do silêncio na escola ocidental. A ideia não era formar homens para a vida, era silenciar almas pecadoras e torná-las aptas para o Céu pela contemplação e silenciosa oração. Esse período medieval, não sem razão, é chamado de idade das trevas. Além do fato de que a educação cristã se dava pela opressão ao intelecto, a hostilidade crescente entre cristãos e não-cristãos (chamados pagãos) deu origem às mais inúteis e sangrentas guerras de que se tem notícia.

De Agostinho a Aquino, a educação cristã se fixa nos mosteiros. É nos ambiente monástico que a concepção de uma educação contemplativa e pelo silêncio se arraiga no imaginário ocidental. Uma preocupação com a "salvação" das almas e uma profunda despreocupação com a vida cotidiana marca esse período de alguns séculos. Tudo deveria ser sacrificado em prol da "salvação". Mas, de que tipo de salvação se estava falando? A que custo pessoal essa salvação deveria vir?

Na verdade, o que se defendeu durante esse período não foi um conceito de salvação pela vivificação, mas pela mortificação. A prática das penitências como forma de aprendizado de pureza e de pagamento de pecados cometidos ou intentados se firma. Da mesma forma, o comércio religioso se intensifica e a aquisição de bens ce-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

lestiais se torna uma escapatória para os ricos. Aos pobres, caberia a mortificação; aos ricos, o comércio celestial. E como não é novidade para ninguém que naquele tempo já havia muito mais pobres do que ricos no mundo, a concepção da mortificação se tornou muito mais "popular". Esse período que vai até aproximadamente o século XI é assim descrito por Monroe:

> A característica dominante da vida intelectual durante a primeira metade da Idade Média foi a atitude de obediência indiscutível à autoridade, de passividade diante das doutrinas, declarações ou incidentes sancionados pela Igreja, de dependência das verdades formais dogmaticamente estabelecidas, de hostilidade a todo tipo de dúvida, de investigação ou inquérito, considerado como errado e pecaminoso em si mesmo (p. 119).

O fato é que, depois dessa fase monástica, o período inaugurado por Tomás de Aquino não foi capaz de tornar as coisas muito diferentes em relação às práticas educacionais. Embora Aquino tivesse passado suas bases educacionais para a filosofia de Aristóteles, ao invés do platonismo dos patrísticos e dos monges, e embora isso tenha significado uma mudança radical nas concepções de mundo e de homem, as práticas não mudavam porque a fé católica ainda era considerada superior à razão. Embora fosse possível analisar, compreender, sistematizar o acervo dogmático da Igreja Romana, não era possível modificá-lo. Monroe (1988) comenta que

> Todos os ramos do conhecimento eram subordinados à religião. Todo conhecimento legítimo devia ser sancionado pela Igreja, devia apresentar a possibilidade de ser situado no sistema de pensamento escolástico e reduzir-se à forma lógica adequada. Os interesses principais da época visavam às grandes doutrinas da Igreja referentes à remissão dos pecados, à predestinação, à Trindade, ao livre arbítrio e à doutrina da eucaristia (p. 120).

O período escolástico valorizou o intelecto, juntando às doutrinas cristãs então defendidas a parte do pensamento Aristotélico, mas isso resultou mais em prejuízo ao pensamento aristotélico do que em lucro para a doutrina cristã da época. A escolástica de Aquino valorizou o intelecto, mas não foi capaz de livrá-lo da mortificação e do silêncio impostos pela ideia geral de que a ignorância, como estado

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

natural do ser humano, é em si mesma pecaminosa e que sua "cura" está na mortificação do próprio homem.

As aulas, a despeito dos avanços intelectuais, continuaram sendo missas, no "máximo", sessões de catequese, em que o professor era detentor de uma autoridade divina advinda do conhecimento salvador que ele "possuía", e que o aluno, totalmente desprovido, não tinha como "possuir" a não ser pela generosidade de seu professor. A ideia de posse de um conhecimento salvífico se manteve na educação que chegou a nós no Brasil e parece manter-se até hoje. Não havia, entre os patrísticos nem entre os escolásticos, uma preocupação real para com a vida aqui na Terra, para com a felicidade do homem e sua realização pessoal. Toda e qualquer realização terrena se perdia em função da possibilidade da salvação eterna e, assim, o ser mortal perdia totalmente seu valor. As poucas escolas existentes eram fábricas de infelizes frustrados e dispostos a mortificar qualquer prazer terreno, mesmo que sublime, em função da doutrina da salvação pela mortificação de si mesmos.

A verdade mais aterradora em relação a isso é que o Renascimento, as revoluções intelectuais dos séculos XIX e XX e toda a construção teórica que os intelectuais modernos e pós-modernos conseguiram elaborar não chegou às silenciosas e mortificadoras salas de aula brasileiras nem às nossas aulas-missas, padrão mantido até hoje, alimentado na cabeça de professores que ainda acham que são detentores de um conhecimento salvífico e de uma autoridade divina da qual são investidos ao receber aquele pedaço de papel conhecido popularmente como "canudo". A existencialidade e a humanidade na educação estão descartadas ainda hoje e esse é nosso triste e incontestável padrão. A velha ideia da "tábula rasa" em que são inscritos os conhecimentos pelo piedoso mestre ainda diz funcionar, a despeito dos milhares de livros que falam da necessidade de que o conhecimento seja construído também pelo aluno. Os valores de vida e para a vida que deveriam permear a prática escolar ainda não foram descobertos por todos. Ainda decoramos nomes e fórmulas como "M.D.C.", "Ag - 42 - 107,9", "$x^2 + y^2 = z^2$" e "orações subordinadas substantivas objetivas diretas reduzidas de infinitivo" como se eles fossem mudar a nossa vida e nos fazer pessoas mais felizes. Ainda fazemos provas de múltipla escolha para ingressar na universidade. Ainda temos que saber a data da batalha de Crimeia, entre

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

outras besteiras, para passar em uma prova de múltipla escolha de ingresso na carreira pública de controlador de almoxarifado, embora não nos perguntem nada sobre a forma ética como deveremos conduzir o controle dos bens do tal almoxarifado... É realmente incrível constatar que essa concepção de educação paralela à vida, de educação mortificadora, nunca foi substituída complemente no Brasil!

Aqui, a educação formal apareceu como reprodução do padrão europeu do século XIV por meio dos jesuítas portugueses, a maioria deles, escolásticos. Com Anchieta e a primeira escola brasileira se fez catequese, não educação para a vida. Isso continuou por séculos. A ideia de que o paganismo entre índios e os escravos africanos somente poderia ser curada com a mortificação de suas práticas pagãs arraigadas em suas almas (aliás, tanto índios como negros, em princípio, eram considerados seres sem alma!) e, portanto, com a mortificação de si mesmos e com o silenciar de suas vontades e sentimentos era a prática de cada dia. Para isso valia o castigo e a tortura físicos e psicológicos, e qualquer outro tipo de prática que colocasse o pecador no "caminho".

A escola brasileira reproduziu o padrão do castigo físico que silencia a alma por séculos. O milho atrás da porta e a palmatória estão ainda nas lembranças e nas cicatrizes de pessoas que convivem conosco. Essa prática era reveladora da antiquíssima, mas sempre presente, ideia de que a ignorância era por si só, merecedora de castigo. Assim, não se puniam apenas os meninos levados, mas aqueles que não alcançavam boas notas na escola também podiam levar alguns bolos nas mãos para aprender a "ser melhores cristãos". A mortificação do corpo, a penitência, a dor como forma de cura da alma corrompida permanecia como concepção básica da educação. Isso veio de longe, mas chegou bem aí pertinho, aos nossos pés, na história.

Mais recentemente, com a formação da escola "moral e cívica" do período militar, o Brasil conheceu o "bom aluno laico". O bom aluno laico era aquele que seguia à risca o princípio da hierarquia, inclusive a religiosa. Por razões muito menos nobres das que a catequese defendia, mas igualmente mortificadoras, os grupos escolares públicos Brasil afora privilegiavam com recompensas em forma de nota aqueles alunos que conseguiam se manter calados e conformados com seu *status quo* de ignorantes assumidos. Toda contestação era condenável. Toda forma de contestação era considerada uma

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

forma de subversão. Toda forma de subversão é pecaminosa antes mesmo de se dar à existência. A subversão é pecaminosa já como pensamento. Por isso o pensamento moral e cívico devia preencher a mente, não permitindo que nada de subversivo a acometesse. Pensamentos subversivos são um "acometimento", assim como a lepra e a tuberculose. As escolas, assim, tornaram-se fábricas de conformados. O silêncio continuou sendo a prática nacional e os burburinhos dos intelectuais começaram a incomodar os dirigentes do país, pois dissonavam do silencioso e elegante coro cívico nacional. E quanta gente ainda tem saudades desse coro silencioso!

Eu fui pego por essa última década de regime militar como aluno das séries iniciais. Naquela época, houve uma resposta do governo nacional para a acusação de que a educação era desenvolvida de forma castradora e silenciadora: as aulas de Língua Portuguesa foram transformadas em aulas de "Comunicação e Expressão". Era uma resposta formalmente convincente, algo como um sonoro "Não queremos calar ninguém, muito pelo contrário!".

Num dia desses em que bate uma dorzinha no peito por conta daquilo que ainda não conseguimos mudar no mundo, estava olhando meus boletins do primário. Ao lado das notas de "Comunicação e Expressão" estavam as notas de "Comportamento Geral". "Comportamento Geral" significava, na prática, não se comunicar nem se expressar. O bom aluno era o que entrava calado e saía mais calado da escola, que cumpria rigorosamente todas as ordens emanadas do professor, que ficava na fila pela ordem de tamanho (eu sempre era o último da fila, porque era o mais alto da classe), que cantava o Hino Nacional, o da Bandeira, o da Proclamação da República e os hinos do estado, do município e da escola, que sabia os nomes de todos os estados divididos por regiões e suas respectivas capitais e que desfilava impecavelmente uniformizado no dia Sete de Setembro, em demonstração de respeito à pátria.

Desfilar era um saco! A gente perdia o feriado inteiro naquela enrolação. Uma vez perdi um passeio ao Zoológico por causa do desfile. Senti vontade de tocar fogo na escola... No fundo, só gostava do Sete de Setembro quem saía na fanfarra ou levando alguma bandeira. Nem os professores, cansados e mal pagos, gostavam daquela fanfarronice toda. Ainda hoje, a condição para que os professores trabalhem no Sete de Setembro "em nome da pátria" é contar o

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

feriado como "dia letivo". Não se folga agora, mas se folga depois... O fato é que, para poder implementar "a política do amor à pátria", a escola civil-quase-militar brasileira teve que criar um incentivo para quem não amava "tanto assim" o Brasil... Esse incentivo, na minha escola, era uma suspensão de três dias e zero de "Comportamento Geral" no último bimestre para quem não desfilasse, o que, no meu caso, significava perder uma meia bolsa de estudos conquistada com muito suor. Hoje, vejo que as escolas se tornaram mais benévolas: não tiram pontos de quem não vai; dão pontos a quem vai. É igualmente vergonhoso, mas machuca menos, é o que dizem.

Na verdade, ser um bom aluno era resultado de uma fórmula relativamente simples. A gente não tinha que fazer muito esforço para tirar nota máxima de Comportamento Geral, a não ser aquele já costumeiro esforço de mortificação a que estávamos habituados desde que entramos na escola. Aprendi, desde muito cedo, que a "boa escola" é silenciosa, e que isso significa que ela é "ordeira". As salas de aula tinham que ficar sempre com as portas abertas. A inspetora de ensino passeava pelos corredores, olhando sala por sala para verificar quais salas estavam quietas e em quais os professores não tinham "domínio de sala". Minha professora de Artes da terceira série primária foi demitida da escola porque suas aulas eram "demasiadamente desordenadas". No dia de sua despedida todos choramos. Era a única professora que permitia que nós nos expressássemos, embora não fosse a professora de Comunicação e Expressão, pois esta nos mantinha absolutamente calados.

As aulas de Comunicação e Expressão nos forçaram a desenvolver poderes paranormais. Acabávamos aprendendo telepatia para nos comunicar uns com os outros. Olhávamos para a cara dos amigos da turma e sabíamos se haveria futebol ou queimada no recreio. Também nos iniciávamos por conta própria nas artes do ilusionismo. Aprendíamos a passar bilhetes e outros tipos de objetos impróprios dentro de sala, como os cobiçados gibis dos super-heróis, de forma a torná-los invisíveis para a professora. Certa vez, meu colega levou uma suspensão de sete dias porque foi pego com um gibi do Super-Homem dentro de sala. Uma vergonha absoluta para ele! Desde aquele tempo o Super-Homem já servia de mau exemplo para os meninos... Dois dias depois, em plena suspensão, ele, o meu amigo, quebrou o braço. Amarrou uma toalha de banho no pescoço e tentou

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

voar de cima da laje de sua casa. Voou, mas foi bem rápido. Aliás, o problema não foi o voo, foi a aterrissagem. A professora usou isso como exemplo-do-mau-exemplo do gibi. Nós sabíamos que não era assim. Lembro que discutimos no recreio que, se ele estivesse na escola, não teria voado da laje nem se machucado. Hoje, penso que se a professora tivesse discutido o gibi com ele e com todos nós, e o que significa realmente ser um super-homem, nem ele teria quebrado o braço, nem muitos de nós teríamos quebrado a cara na vida. Mas a escola não queria discutir nada. Discutir é um ato ontologicamente subversivo: "Onde há hierarquia, não há necessidade de discussão". Ouvi isso de um conhecido meu, oficial militar de alta patente. Sei que nem todos pensam assim. Ainda bem...

E, silenciosamente, se desenrolavam as aulas de Comunicação e Expressão. Copiávamos "a matéria" imaterial do quadro. Regras de acentuação, regras de pontuação, regras de colocação pronominal, regras de regência, regras de concordância, regras de boa leitura, regras de boa dicção, regras de boa postura ao falar (mas éramos proibidos de falar!). Chegamos à conclusão de que a tal Comunicação e Expressão era feita de regras. Um dia, um colega meu descobriu no dicionário que "regra" era sinônimo de "menstruação". A gente se entreolhava e começava a rir quando a professora de Comunicação e Expressão entrava na sala. Os bilhetes eram todos pintados com lápis de cor vermelho. Alguns, mais ricos, pintavam com canetinha, que depois começou a se chamar "hidrocor". Não havia nada escrito neles. Um dia a professora pegou um bilhete desses e, furiosa, queria saber o que significava aquilo, "aquele papelzinho indisciplinado pintado de vermelho". Nunca esqueci do tal "papelzinho indisciplinado". A gente disse que era uma brincadeira de futebol. Ela disse que o vermelho era uma cor perigosa, que lembrava pecado. Ficamos por aí. No dia seguinte – ela deve ter comentado com o colega – o professor de Moral e Cívica explicou porque o comunismo usava o vermelho como sua cor símbolo. Era uma coisa horrível esse tal de vermelho! A gente ouviu, mas continuou rindo por dentro. Esses professores não sabiam de nada! Nenhum de nós nem sabia nem queria saber de nada de comunismo ou de pecado. Tínhamos dez anos de idade e os bilhetes vermelhos significavam "aula de menstruação da velha menstruada". Era motivo mais do que suficiente pra gente se divertir o recreio inteiro.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

No começo, a gente acabava achando que só a nossa professora era assim. Mesmo que fosse só a nossa professora de cada ano. Mesmo que cada ano fosse uma professora diferente. Com o tempo, a gente aprendia que todas as professoras e todos os professores de Comunicação e Expressão, que depois virou Língua Portuguesa de novo, eram assim. Em toda minha formação básica tive um professor realmente diferente nessa matéria, na sexta série "do ginásio". Ele ficou menos de um ano conosco. Foi tempo suficiente para me transformar em professor de língua materna. Naquele tempo, a gente achava que esses professores eram chatos ou ruins. Hoje, compreendo que a perpetuação do silêncio como prática pedagógica não tem muito a ver com maldade pessoal, tem muito mais a ver com formação pessoal.

Hoje, por força de ofício, frequento aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, acompanhando alunos meus da Universidade que fazem estágio. Percebo que poderíamos brincar de passar bilhetinhos vermelhos nessas aulas, pois continuam iguaizinhas às do meu tempo de primário, cheias de regras, vazias de vida. Nessas aulas de Língua Portuguesa de hoje aparecem os mesmos nomes difíceis e as mesmas e antigas regras que nunca nos ensinaram nada - e a prática do silêncio continua sendo a mais importante dessas regras.

Uma vez, um aluno da quinta série me contou que a professora de Língua Portuguesa, no dia anterior, tinha ameaçado a classe: "Amanhã vem estagiário da universidade aqui: se alguém abrir a boca, se fizer barulho, se falar alguma coisa, está ferrado comigo. Esse pessoal da universidade não vai sair daqui achando que eu não tenho controle da minha sala!". Fiquei aterrorizado. Essa professora tinha sido formada pela universidade em que eu trabalhava à época, era minha ex-aluna. Nossa universidade deve ser muito ruim! Não falo daquela, mas de todas! Tive vontade de suspender o estágio. Mas, a lei não permitia. Pensei, então, em criar uma escola específica para estágios da Universidade. Até consegui criar, por meio de um convênio, transformando uma escola municipal em colégio de aplicação pedagógica e local de uma educação barulhenta, mas o projeto se acabou por falta de apoio político e financeiro do poder público local. Hoje, essa escola de aplicação barulhenta ainda existe no papel, mas na prática morreu. É a mesma escola municipal de sempre: silenciosa e cheia de regras.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão Final

Visitar escolas e compartilhar o trabalho de professores de língua materna faz parte da minha vida nas duas últimas décadas. Às vezes, chego a pensar que é impossível quebrar o círculo vicioso do silêncio. Depois, recupero a sanidade e vejo que é possível sim mudar alguma coisa. Existem bons professores, professores que tentam ser barulhentos em suas escolas, e muitos dos que conheço também são formados por nossas universidades públicas. Nossas universidades não devem ser tão ruins assim, afinal. Mas, não posso fechar aos olhos para suas mazelas. Em nossas universidades e em todas as outras que conheço no Brasil ainda existem professores que merecem o bilhete vermelho. É difícil exigir de um aluno universitário que descubra que ensinar língua materna é algo que se faz para a vida, que língua é vida para a vida, se o que ele vê na sua formação superior não é nada disso. Nossas universidades guardam a "melhor vanguarda" e a "pior retaguarda", em termos de ensino de língua materna, em seus quadros. Isso passa, invariavelmente, para os futuros professores.

Mas, o fato mais triste é que, na prática cotidiana da Educação Básica, por incrível que possa parecer, a pior retaguarda ainda fala mais alto. O conceito de educação silenciosa ainda domina as mentes dos pais dos alunos (eles, os pais, são fruto desse silêncio mortificador), da maioria dos professores (eles, os professores, são fruto desse silêncio mortificador), da maioria dos diretores e supervisores (eles, os diretores e supervisores, são fruto desse silêncio mortificador) e está presente na quase totalidade dos livros didáticos, absolutamente mortificadores e cheios de regras (pois seus autores são frutos desse silêncio mortificador).

Aliás, pouca coisa mais absurda existe na educação deste país do que dizer que os livros didáticos distribuídos em nossas escolas estão adaptados aos PCNs. Os PCNs representaram um "grito pelo barulho", nossos livros didáticos são a voz onipresente do silêncio! E se me pedem provas dessa afirmação, a mais cabal delas é que todos eles, todos esses livros didáticos se acabam em si mesmos. O livro termina quando você escreve a última resposta. O livro didático brasileiro de hoje não transporta nada de si mesmo para a vida. Não há prova mais cabal de que estamos tratando de manuais de silenciamento do que essa.

Parece mesmo que a pergunta feita por Darcy Ribeiro em 1984 continua viva e pungente nos dias de hoje: "Como é que o Brasil

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

consegue ser tão ruim em educação?" (RIBEIRO, 1984, p. 22). No mesmo livro ele completa:

> Quem quisesse organizar um país com o objetivo expresso de alcançar, com tantos professores e com tantas escolas, um resultado tão medíocre, teria que fazer um grande esforço (p. 22).

Darcy Ribeiro chamava nossa mediocridade em educação de "uma façanha incomparável, ainda que nada invejável". Não deixa de ser. Mas, há um viés que precisa ser compreendido nessa "façanha", e que diz respeito diretamente ao ensino da língua materna: o silêncio como a principal regra escolar. Essa regra está encravada em nós. E está encravada nos currículos que seguimos como professores. Temos currículos silenciosos que precisam ser urgentemente jogados fora e substituídos por currículos barulhentos. Veremos isso com mais detalhe a seguir.

1.2. Currículos silenciosos

Se você tivesse que "corrigir os maus caminhos" de alguém, o que selecionaria como conteúdo para ensinar a essa pessoa? Qual seria o currículo selecionado? É uma boa pergunta. A fiz para vinte pessoas ligadas à educação. Em nenhuma das respostas apareceram os conteúdos "liberdade" e "direito de expressão". Existe um ditado entre nós que, muito conhecido, diz que "o culpado até calado está errado". Isso inclui, culturalmente, a culpa pela ignorância.

Na verdade, todo bom educador catequista sabe – ou, de alguma forma "mística", intui! – que "A língua dos sábios destila o conhecimento; porém a boca dos tolos derrama a estultícia." (PROVÉRBIOS 15:2) e que "Até o tolo, estando calado, é tido por sábio; e o que cerra os seus lábios, por entendido." (PROVÉRBIOS 17:28). Aplicando-se um pouco da má vontade típica de quem quer recrutar e submeter, ao invés de libertar e abrir horizontes, fica tudo muito bem definido: o professor é "o sábio"; o aluno, "o estulto". Ao professor, exclusivamente, cabe falar; ao aluno, exclusivamente, ouvir. Mas, ouvir o quê? A correção.

É interessante como esses dois versos bíblicos foram tristemente manipulados quando o assunto é educação. A educação para

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

a vida precisa pressupor a mesma atividade que a vida pressupõe; a educação para a vida precisa pressupor o mesmo movimento, a mesma prática, a mesma dinâmica que a vida pressupõe. Não parece que esses versos digam nada ao contrário. Eles se referem a duas situações muito práticas da vida: o primeiro, a quem você dá ouvidos e em que situação; o segundo, à tagarelice que denuncia a ignorância. Mas não a ignorância pecaminosa, a ignorância na e para a vida. Não se vai além disso nos versos hebraicos. Só que um pouquinho de manipulação torna as coisas bem confortáveis para o adestrador escolar. E é por isso que a (de-)formação pela "sabedoria salvífica da educação formal" deve pressupor apenas e tão-somente o silêncio do aprendiz. Porque ela se estabeleceu, como vimos, desde sua constituição, aqui no Ocidente, da ideia de que a ignorância é um tipo especialmente execrável de pecado.

Porém, isso não era – convenientemente, diga-se – estabelecido para a educação no serviço escravo e no serviço braçal. Estas não eram contemplativas! Os pequeninos submetidos desde muito cedo à preparação para o trabalho que os senhores nunca gostaram de fazer eram colocados à disposição de seus mestres de oficina e de agropecuária para uma lida intensa de atividades de aprendizagem, em que se permitia a interação não contemplativa, embora não estivessem a salvo dos castigos e das condenações típicas da educação formal. Em relação à "escola dos sábios", a educação para as profissões era muito mais viva e participativa.

Porém, na escola dos sábios, aquela restrita, inicialmente, a muito poucos e, depois, vulgarizada por sucessivos planos de "democratização" da escola que, no fundo, escondiam a mera necessidade de formação de mão de obra um pouco mais especializada para um mundo do trabalho cada vez mais especializado (algo parecido com o que está acontecendo hoje em relação às chamadas iniciativas de inclusão digital), a norma era e continua sendo ainda o silêncio e o ensino de regras. Isso está patente nos currículos adotados em nossas escolas.

Analisei, nos últimos meses, a título de verificação dos avanços curriculares alcançados dez anos após os PCN, os currículos de "Língua Portuguesa" (disciplina que é minha preocupação principal neste ensaio) das cinco séries iniciais de cinco escolas públicas e de duas escolas privadas de estados diferentes do Brasil. Os currículos

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

de todos os estabelecimentos são praticamente iguais, havendo muito pequenas diferenças de um para outro – assim como no conteúdo dos livros didáticos que são aplicados – e podem ser assim resumidos:

Primeira série (alfabetização):

1. Aprendizado da leitura por meio de regras de decodificação.
2. Aprendizado da escrita por meio de regras de codificação.
3. Regas de pontuação.
4. Regras de separação silábica.
5. Regras de valor estético do texto (parágrafo, alinhamento da escrita, uso de separadores gráficos etc.)
6. Regras de acentuação gráfica.
7. Classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas (usam-se os termos monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo).
8. Identificação de sinônimos e de antônimos (com esses nomes).

Segunda série:

1. Aperfeiçoamento da leitura por meio de regras de decodificação.
2. Aperfeiçoamento da escrita por meio de regras de codificação.
3. Regras de pontuação.
4. Regras de separação silábica.
5. Regras de valor estético do texto (parágrafo, alinhamento da escrita, uso de separadores gráficos etc.)
6. Regras de acentuação gráfica.
7. Classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas (usam-se os termos monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo).
8. Identificação de sinônimos e de antônimos (com esses nomes).
9. As dez classes de palavras (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral, preposição, conjunção, verbo, advérbio e interjeição).
10. Sintaxe do período simples (sujeito, predicado verbal, nominal e verbo-nominal).

Terceira série:

1. Aperfeiçoamento da leitura por meio de regras de decodificação.
2. Aperfeiçoamento da escrita por meio de regras de codificação.
3. Regras de pontuação.
4. Regras de separação silábica.
5. Regras de valor estético do texto (parágrafo, alinhamento da escrita, uso de separadores gráficos etc.)
6. Regras de acentuação gráfica.
7. Regras de colocação pronominal.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

8. Regras de concordância nominal.
9. Regras de concordância verbal.
10. Classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas (usam-se os termos monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo).
11. Identificação de sinônimos e de antônimos (com esses nomes).
12. As dez classes de palavras e sua subcategorização (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral, preposição, conjunção, verbo, advérbio e interjeição).
13. Sintaxe do período simples (sujeito, predicado verbal, nominal e verbo-nominal, adjunto adnominal, complemento nominal, objeto direto e indireto, predicativo do sujeito, agente da passiva, aposto).

Quarta série:

1. Aperfeiçoamento da leitura por meio de regras de decodificação.
2. Aperfeiçoamento da escrita por meio de regras de codificação.
3. Regras de pontuação.
4. Regras de separação silábica.
5. Regras de valor estético do texto (parágrafo, alinhamento da escrita, uso de separadores gráficos etc.)
6. Regras de acentuação gráfica.
7. Regras de colocação pronominal.
8. Regras de concordância nominal.
9. Regras de concordância verbal.
10. Classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas (usam-se os termos monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo).
11. Identificação de sinônimos e de antônimos (com esses nomes).
12. As dez classes de palavras e sua subcategorização (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral, preposição, conjunção, verbo, advérbio e interjeição).
13. Sintaxe do período simples (sujeito, predicado verbal, nominal e verbo-nominal, adjunto adnominal, complemento nominal, objeto direto e indireto, predicativo do sujeito, agente da passiva, aposto).

Como o leitor pode ver, os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino da gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e, justamente por isso, não trazem nenhuma palavra sobre

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

escrever como atividade representativa de valor social, nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação pessoal ou de valor estético e prazeroso, nenhuma palavra sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas, nenhuma oportunidade de expressão ou contestação, nenhum espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva! Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. Já disse que não falo aqui do silêncio da boca apenas! Falo do silêncio como padrão da mente, o silêncio das esperanças reprimidas – que nunca deixarão de ser esperanças até que, um dia, faleçam por absoluta inanição dos sentimentos e dos ideais –, o silêncio dos horizontes ocultados, o silêncio da dimensão social, o silêncio e apenas o silêncio oculto nas regras silenciadoras de uma escola silenciosa – sem redundância alguma.

Além disso, trata-se de currículos descabidamente extensos, currículos que beiram o ridículo na quantidade exorbitante de informação prevista para cada série. Isso sem falar que muitas das informações prescritas como "essenciais" (como as abstrações gramaticais nas séries iniciais), são simplesmente uma aberração em termos de adequação entre o conteúdo e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Piaget se reviraria no túmulo se, sobre sua laje fria, se lesse essa "coisa"!

Em um levantamento feito com 250 professores de educação básica no estado de Rondônia, no período em que lá eu residi, todos os entrevistados – sem nenhuma alma discordante! – consideraram os currículos que aplicavam aos alunos, currículos esses propostos para as escolas pelo sistema correspondente (estadual ou municipal), como sendo demasiadamente extensos para cada período. Uma professora (os questionários não eram nominalmente identificados) resumiu com maestria professoral a situação:

> Os currículos são absurdamente grandes! Não dá tempo para nada mais do que aulas expositivas, se pretendemos cumprir o currículo. Não dá tempo para conversar com os alunos, para aprofundar os assuntos como eles deveriam ser aprofundados. Não dá tempo para produção de texto, desenvolvimento de habilidades de comunicação, enfim, tudo aquilo que a gente aprende que é importante quando faz os cursos de aperfeiçoa-

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

> mento que a Secretaria nos obriga a fazer. Não dá tempo para nada além de exposição de conteúdo e avaliações baseadas na repetição do que foi exposto. Ao final, eu mesmo me sinto envergonhada do trabalho que tenho que fazer, porque sei que ele está errado. Mas a Direção e a Supervisão insistem e cobram que o currículo tem que ser cumprido. Então, não há muito o que eu possa mudar sozinha.

Essa é a realidade paradoxal da maioria dos professores de língua materna no país, embora não seja muito diferente da situação em outras disciplinas. As secretarias de educação pagam caro por cursos de aperfeiçoamento e obrigam os professores a fazê-los. Nesses cursos, expoentes da teoria educacional brasileira ensinam "como se deve ensinar". Depois, os professores voltam para suas salas, retomam a rotina do "dia a dia por décadas" e jogam o "aperfeiçoamento" fora, já que os currículos que eles têm que cumprir não permitem que o conhecimento "moderno" seja aplicado. No máximo, o que se vê são pequenas e temporárias tentativas de alguma mudança na metodologia de ensino e um ou outro conteúdo, mas o grosso da desgraça se mantém, porque está "amarrado" por um currículo equivocado. Se isso não é de deixar qualquer professor doido, não sei o que é.

Esses currículos equivocados por décadas e equivocadamente mantidos ainda hoje, a despeito dos avanços teóricos em educação, são responsáveis por parte significativa das mazelas educacionais deste país. Como considerar um currículo assim, então? Que nome ele deve receber? "Enfadonho"? "Repetitivo"? "Desatualizado"? "Impróprio"? Acho que isso é insuficiente! Tenho dois nomes mais adequados para currículos como esses, presentes na maioria das nossas escolas ainda hoje: 1. "inúteis para uma formação responsável e libertadora" e; 2. "criminosos". E vou explicar:

Será que é tão difícil assim aceitar, diante de tantas evidências, que, embora tenhamos muitíssimos professores absolutamente dedicados ao seu serviço, que a despeito de termos professores que choram lágrimas sinceras ao ver que seus alunos não saem do lugar sem saber para onde ir, o que nossa escola ensina hoje nas séries iniciais na disciplina de língua materna é inútil, absolutamente inútil?! Estamos cansados de ver que nossos alunos chegam aos onze ou doze anos e não sabem ler, escrever, ouvir nem falar com a mínima

Versão Final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

qualidade! Estamos cansados de ver nossos alunos fracassando em provas internacionais de qualidade educacional! Estamos cansados de saber que nossos alunos chegam ao ensino médio absolutamente desprovidos das mais básicas habilidades em linguagem exigidas pela vida: não entendem o que ouvem (quando têm paciência de ouvir...), não conseguem escrever um parágrafo que preste, não conseguem ler um único livro de bom conteúdo e tirar dele algum proveito pessoal, não sabem falar! Estamos cansados de assistir reportagens sobre alunos analfabetos na sexta série, de analfabetos funcionais que passaram no vestibular, de analfabetos funcionais que receberam seu diploma de ensino médio! Até quando viveremos escorados nas exceções?! Até quando um ou dois alunos por classe, que tiveram a sorte de poder ser educados em casa ou de aprender sozinhos por ser intelectualmente privilegiados pela natureza, serão nossa desculpa para a catastrófica perda de tempo e dinheiro que constitui a educação de base em língua materna hoje? Até quando resistiremos à ideia de que nossa formação em língua materna hoje é inútil, absolutamente inútil?

Vivemos em um país de analfabetos, não de analfabetos de escrita e leitura (embora também disso!), mas de "analfabetos comunicacionais"! Pessoas que depositaram suas esperanças numa escola inutilizadora do ser, uma escola que cria surdos-mudos--cegos-desesperançados. Quanto drama? Não, o pior é que não há drama aqui – e como eu gostaria que fosse pura encenação de um escritor amargurado... mas não é! À exceção do drama real dos nossos alunos que precisariam ter sido educados de uma forma minimamente responsável e não o foram, não há drama aqui. E tudo isso começa pelos currículos. Nossa escola é inútil para uma formação responsável e libertadora porque seus currículos são silenciosos e silenciadores.

E por que criminosos? Porque são currículos que enganam e que matam esperanças. O médico mal formado mata um de cada vez; na sala de aula, o professor "mata" de quarenta em quarenta. O médico mata o corpo; na classe, o professor "mata" os horizontes da vida. Não porque ele seja um mau professor. Não porque ele seja ruim. Não porque ele seja incompetente. Mas, porque o remédio que ele administra é um veneno, muito mais do que um remédio. Porque o conteúdo em que ele aprendeu a acreditar como sendo libertador

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão final

é um conteúdo silenciador – em todos os sentidos de silenciamento de que já falei aqui.

A esta altura, alguns leitores mais "cientifeitos" devem estar requisitando algo um pouco mais "científico" sobre essa disparidade entre currículos e vida. Creio que eles podem ter razão. Lembro que há alguns anos orientei um trabalho de pesquisa científica de uma boa aluna de uma universidade pública brasileira, uma aluna chamada Gilma Gomes. Seu projeto se intitulava "Currículos escolares: solução ou problema."

O trabalho dessa aluna consistiu em fazer um levantamento de quanto dos currículos escolares da educação básica os alunos, os professores e os pais dos alunos consideravam de alguma importância para a vida. A pergunta básica girava em torno do reconhecimento da utilidade do conhecimento ensinado pela escola. Foram muitas escolas, muitos currículos, muita gente entrevistada. Um trabalho realmente significativo e criteriosamente construído. O resultado? Os índices chegaram a 80% de inutilidade reconhecida, alcançando 90% em algumas disciplinas, como foi o caso de "Língua Portuguesa". Noventa por cento de inutilidade reconhecida! Nem mesmo os professores sabem o porquê – de verdade, além da explicação escolástica – de ensinar aquilo que ensinam! É mesmo uma façanha insistir ardentemente (porque arde mesmo!) nesses currículos.

Mas, sabe de uma coisa, leitor, que descobri nessas últimas duas décadas tendo me dedicado ao ensino de professores e ao acompanhamento da educação básica como pesquisador? A maioria estrondosa dos professores e técnicos educacionais relaciona o insucesso do ensino exclusivamente a dois fatores: boa vontade (do professor e do aluno) e metodologia de ensino. E como isso é falso!

Primeiro, temos que entender que "boa vontade" nasce como automotivação no ser que compreende a importância de algo para a sua vida, a relevância reconhecível daquilo que está fazendo. Isso pode ser associado ao prazer que o conhecimento pode trazer e está criado um amplo ambiente de boa vontade. Agora, e a metodologia? Oras, de que adianta a melhor metodologia para ensinar a pior besteira? Precisamos perceber que seria melhor que nossos professores fossem todos um bando de incompetentes, para fracassar completamente no ensino desses currículos que mantemos! A desgraça de nossa educação atual está justamente na competência extraordinária

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

de nossos professores que, sem as mais básicas condições de trabalho e de dignidade salarial, ainda conseguem ensinar direitinho o que os currículos trazem: o silêncio como prática de vida! Se vamos manter os currículos como estão, por misericórdia me ofereçam um bando de incompetentes para lecionar! Com os currículos de língua materna que mantemos no Brasil, a metodologia refinada que a Pedagogia nacional tem desenvolvido nas últimas décadas funciona tão-somente para agravar as coisas. É como dar o melhor bisturi nas mãos do estripador, a melhor pistola nas mãos do atirador. A melhor metodologia de ensino – e como nós, os brasileiros, somos bons em metodologias! – será tanto pior para a vida do aluno quanto piores forem os currículos adotados. E os nossos são insuperáveis quando o assunto é silenciar!

O primeiro grande desafio colocado à frente dos professores de língua materna neste país hoje é compreender o que está acontecendo, principalmente no que se refere a essa nossa execrável prática de viver da ilusão de que as raras exceções em nossa educação são suficientes para se dizer que há educação de verdade neste país, esquecendo que os pobres alunos à margem também merecem a educação de qualidade que se pretende estar dando nas "escolas modelo" aqui e ali. O segundo grande desafio colocado à nossa frente, decorrência natural de o primeiro ter sido vencido, é jogar no lixo imediatamente nossos currículos "atuais" e construir novos – e totalmente novos! – currículos que possam ser levados a efeito como meios transformadores da nossa educação silenciosa e silenciadora em uma educação barulhenta, estimulante, instigante, desafiadora e completamente-real como a vida.

1.3. O silêncio como prática nas aulas de língua materna

A eficiência metodológica de nossos professores de língua materna, como disse logo ali atrás, associada a currículos catastróficos, tornou nossas salas de aula fúnebres como cemitérios, a menos que sejam tomadas pela anarquia. Parece que nossa educação flutua entre esses dois polos: a mortificação e a anarquia. Quando temos o primeiro caso, fala-se da "qualidade" da escola; no segundo, dos "pecados" dos professores e dos alunos.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

A prática do silêncio tem-se perpetuado nas formas mais diversas e é relativamente fácil identificar suas manifestações permeando aquilo que nós chamamos de "educação" hoje no Brasil. Embora tenha tratado separadamente de algumas dessas manifestações alhures[4], cumpre ver aqui algumas delas. E, doravante, vamos aproveitar para falar mais especificamente das aulas de língua materna:

1.3.1. A prática da palavra irresponsável

É interessante notar que a chamada "liberdade de expressão" nas escolas somente acontece nos momentos em que a palavra pode ser irresponsável. Quando o professor pergunta a uma classe cheia de meninos e meninas de 8 ou 9 anos "- Quem sabe o que é um advérbio?" – aliás, uma pergunta que é absolutamente inútil para a existência real do aluno nessa idade, uma pergunta que não aponta para valores de vida, e por isso não aponta para a língua que o aluno fala, mas para uma abstração gramatical que sobre a língua se construiu, uma pergunta que não faz nenhuma falta a quem sequer sabe ouvir ou falar como deveria, uma pergunta que aponta para trás na história e na vida, enfim, uma pergunta que ali, onde foi feita, é efetivamente chata e tola e tristemente "desperdiçante" –, a primeira atitude da sala, geralmente, é o silêncio, afinal, ninguém decorou isso mesmo, porque não presta para nada na vida. Então, o professor estimula os alunos: "-Pode falar, gente. Vocês têm que participar gente! Aqui é o lugar de errar, gente! Vocês não devem ter vergonha, gente! Vamos, gente!" ("Vamos para onde, hein?", eu costumava pensar...). Boa estratégia essa do professor? Não! Péssima! Péssima? Sim! Por quê?

Em primeiro lugar, a estratégia é péssima porque o professor já deveria saber que um aluno que sabe nunca perde a oportunidade de "saber na frente dos outros". Isso é profundamente humano. Então, se ninguém da sala respondeu é porque ninguém da sala sabe ou tem convicção de que sabe e tudo o que vai sair dali pra frente ou é besteira ou é "chute".

Se, eventualmente, alguém "acertar" porque havia decorado uma definição de advérbio de um livro didático qualquer sem saber do que se tratava na realidade (e é quase inacreditável de se

4 Tratei desse tema com mais detalhes em Ferrarezi (2012).

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ver como existem alunos treinados a tirar partido de sua memória privilegiada decorando as estupidezes que aparecem em alguns livros didáticos para usar nessas horas!), na verdade, esse "acerto" equivale a um tipo terrível de não saber muito comum em nossas escolas, que é o "saber" decorado-mas-inútil, porque desvinculado de qualquer valor ou aspecto de realidade e aplicabilidade: é o saber desvalorado, logo, o não saber do pior tipo. E por que do pior tipo?

Porque o não saber puro e simples estatifaz o homem diante do problema: não há solução, mas tampouco agravo. Já o saber desvalorado costuma ser usado, justamente por não ser relacionado a qualquer valor ou aspecto real e existencial, em hora e lugar errados: não há solução e há agravo. É como saber que o gás de cozinha se manifesta em fogo quando encontra pela frente um fósforo aceso, não saber o que fazer com isso e, depois, ter a brilhante ideia de ir testar se o botijão de gás está vazando usando esse tal fósforo aceso. São coisas como essas que o saber desvalorado faz. Ele também sugere puxar a mão de alguém que quebrou o braço "pra entrar o osso no lugar", ele sugere enfiar o dedo na boca de alguém em ataque epilético "pra o coitado não engolir a língua", ele sugere que "não se pode comer manga com leite que mata", ele sugere que uma definição gramatical para advérbio é uma forma de agradar o professor e obter nota, muito mais do que algum tipo de conhecimento útil na compreensão da própria forma de expressão. Nossa escola está cheia desse tipo de não-saber que é o saber desvalorado.

Então, o que o professor deveria ter feito diante do silêncio da turma? Bem, se ele queria mesmo uma resposta descoberta por eles, a atitude mais correta seria remeter os alunos a uma fonte de conhecimento para que pudessem construir conscientemente algum tipo de conhecimento útil e tivessem real convicção de uma possível resposta. A melhor forma de agir seria não estimular a palavra irresponsável como num jogo de cartas em que uma verdade pode estar travestida de blefe ou um blefe travestido de verdade. Educar não pode ser isso! *Educar precisa ser visto como a construção consciente da vida de cada um, em todos seus aspectos*. Não se aceita que a Educação seja vista como um joguinho de barganhas fútil e desencantador em que os vômitos de memória de uns poucos mais hábeis são recompensados com notas e destaque pessoal na sociedade, enquanto um silêncio ignominioso é a pena imposta a todos

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão Final

os demais, uma espécie de prenda ridicularizante que se paga ao se perder um joguinho barato de advinhas.

Em segundo lugar, a estratégia é péssima porque estimula a irresponsabilidade na palavra, irresponsabilidade que é a semente da mentira, da fofoca, da difamação, e dessas muitas coisinhas chatas e perniciosas que soterram os tribunais e boa parte da mídia brasileira hoje em dia, e que acabam fazendo parte – indesejada – de nosso cotidiano. Todo mundo deve ter vergonha de errar! Nunca se deve perder a vergonha de errar, mesmo que seja por um erro involuntário. E muito mais vergonha se deveria ter de errar de propósito. Todo mundo deve ter vergonha de dizer besteira, mesmo que seja uma "besteira convicta". *A escola não tem o direito de tirar dos alunos a vergonha de errar ou de dizer besteira, pois a escola não tem o direito de silenciar consciências*.

A escola é o lugar de se errar sim, mas de se errar responsavelmente. A escola pode se permitir ao erro do aprendiz que deseja verdadeiramente aprender. Aquele aluno que for à fonte de conhecimento, procurar, tentar desenvolver uma resposta e, ainda assim, errar, esse aluno está no lugar apropriado para fazer isso. Mas estimular os alunos a ficar tagarelando patuscadas como "o advérbio é uma palavra!" (e uns olham para os outros e riem do professor e da escola...) ou "o advérbio é o primo do verbo!" (e uns olham para os outros – de novo! – e riem do professor e da escola...) e assim por diante, é estimular que esses alunos desenvolvam as práticas da palavra irresponsável, do aprendizado irresponsável e da vida irresponsável. Calar a responsabilidade do aluno é um tipo catastrófico de silenciamento. Você nunca terá nada relevante a dizer, se o que você diz – e você o sabe! – é sempre irresponsavelmente dito.

1.3.2. A prática da inutilização da inteligência

Um currículo baseado em listas intermináveis de regras, de propriedades da língua vistas como estáticas e de definições toscas e confusas não demanda nenhum tipo especial de inteligência, à exceção de uma boa memória e da capacidade de reproduzir silenciosamente o saber alheio. Você já parou pra pensar, leitor, no quanto de conhecimento você *construiu* com seu professor de língua materna no período da educação básica? Quantas vezes você parou com ele

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

e seus colegas para analisar como a língua era utilizada de verdade? Quantas vezes você foi levado por ele a verificar como e porque a língua que você falava era diferente da língua que seus colegas de classe falavam, embora fosse a mesma língua? Quantas vezes vocês construíram juntos, em nome da atividade de redação, um texto que fosse útil para alguma coisa além de "ser corrigido e levar nota"? Se sua resposta foi mais do que "zero conhecimento útil", você é – realmente! – um privilegiado.

O fato é nossas aulas de língua materna não são feitas para o aluno pensar. Partindo-se quase sempre da pressuposição de que aquilo que o aluno conhece não é a "língua portuguesa" que ele deve conhecer, nossas aulas se fundamentam muito mais na memorização do que seria a tal "língua portuguesa correta" – porém, sem treinamento de aplicação – do que na análise e na compreensão do que se passa realmente nesse universo da língua. Por isso se memoriza tanto (embora apenas para os fins efêmeros da prova) e se raciocina tão pouco.

Preste atenção, leitor, nas interpretações de texto que aparecem em nossos livros didáticos, mesmo os "mais modernos" e aqueles que trazem em sua capa a quase sempre mentirosa indicação "De acordo com os PCN". Aparece, um texto no livro, geralmente um fragmento de texto, na verdade, que sai do nada e chega a lugar nenhum. Não se sabe por que aquilo foi escrito, e muitas vezes não se sabe, verdadeiramente, nem por quem (veja que ter o nome do autor escrito ao lado do texto não é saber por quem o texto foi escrito!). Então, a gente tem que ler o texto e, depois, aparece a "interpretação do texto" – aparece com um monte de nomes diferentes de livro para livro ("Vamos compreender o texto?", "Entendendo o que você leu", "É hora de compreender o que você leu"). Todos esses nomes para a atividade já deixam no ar uma pista muito reveladora sobre a concepção de "leitura" que os autores desses livros adotam. Bem, primeiro a gente lê, depois entende o que leu; primeiro a gente decodifica; depois volta repetindo as coisas que decodificou para "entender" do que se tratava. Bem estranho isso, mas vamos continuar nessa triste jornada...

Então, começam as perguntas relativas ao texto. Em alguns livros encontrei coisas inacreditáveis como "qual o número de parágrafos do texto?", "qual o nome do autor do texto?" e "qual o título do texto?". Em outros, menos ruins e correspondendo à gran-

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

de maioria, as perguntas não pedem detalhes tão "relevantes" assim, como a repetição do título, do nome do autor ou a contagem do número de parágrafos, mas são invariavelmente construídas em duas linhas:

1. Repetir trechos do texto – essa linha pede que o aluno reescreva grande parte do texto a título de respostas a perguntas do tipo "o que fulano disse?", "o que aconteceu quando beltrano chegou?" ou "o que o personagem principal ganhou de presente de sua mãe?". E, segundo a resposta que vem no livro do professor, não se pode apenas dizer "um carrinho", pois a gente tem que copiar a frase inteira: "Zezé ganhou um carrinho de sua mãe no dia de Natal."
2. "O que você acha?" – essa é a pergunta autorrespondida-nota-dez por excelência. Oras, "O que eu acho" é sempre "o que eu acho" e ninguém tasca! Como o professor pode considerar errado que eu não ache nada se é nada o que eu acho? Além disso, "o que eu acho?" não está em questão em relação a todo tipo de texto. Esses textos que nós nos acostumamos a chamar de "objetivos" precisam ser compreendidos pelo leitor "objetivamente". Eu não posso – impunemente, pelo menos – pegar a bula do meu remédio de coração e dizer que eu acho que a dose estipulada é muito pequena e aumentar a dose por minha conta. Em primeiro lugar, preciso compreender, ao ler a bula, que "posologia" tem a ver com a forma de aplicação do remédio e sua quantidade adequada, e não posso simplesmente dizer que acho a palavra "posologia" muito feia e que não vou ler essa parte. Aqui, realmente não interessa o que eu acho dessa palavra. Existem outras coisas importantes em risco na compreensão desse tipo de texto que vão bem além d-"o que eu acho". E mesmo que eu vá fazer uma análise ideológica, sociológica, psicológica, ou em outra – lógica qualquer, desses textos chamados de "objetivos", essa análise não pode se fundamentar n-"o que eu acho".

Aliás, aproveitando a oportunidade, creio ser essa uma das grandes razões de frustração para professores e alunos que enveredam pela Análise do Discurso: considerar que fazer análise do discurso é apenas dizer "o que eu acho" do tal discurso. E a coisa é bem diferente disso. Também, precisamos ver que análises inter-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

pretativas de textos literários não se fundamentam apenas n-"o que eu acho", mas precisam ser retiradas de características presentes no texto ou permitidas por ele. Enfim, a interpretação de um texto, seu relacionamento com os demais textos do autor e do mundo, são um trabalho muito mais complexo do que essa presunção do subjetivismo ingênuo presente na maioria dos nossos livros didáticos, a título de "interpretação de texto", pode sustentar. *Interpretar* é algo que se faz após *compreender*. A *leitura compreensiva* de um texto precede qualquer tipo de *leitura interpretativa*. Se nossos alunos não são treinados para compreender minimamente o que leem, como poderão, um dia, chegar a interpretar esses textos?

Essas duas linhas principais de "interpretação" (repetir o texto ou dizer o que se "acha" do texto) são profundamente silenciadoras do raciocínio e das boas ideias a respeito do que se lê, inclusive das ideias contrárias ao que se lê. Um dia desses, uma mãe de uma aluna da Educação Básica me procurou para desabafar a respeito de um caso que tinha ocorrido com sua filha na escola. A menina tinha sido submetida a uma prova de interpretação pela professora de língua materna. Pude ver pela prova que, na parte do "repete aqui o que está ali", a menina se deu bem: ela já entranhou as regras dessa modalidade de pergunta e se sai com desenvoltura. Mas, na parte do "o que eu acho?" a menina dançou. Era um texto sobre as queimadas na Amazônia e a professora perguntou algo como: "O que você acha do texto? O que ele pode nos ensinar sobre a conservação ambiental?". A menina respondeu o que segue (tal e qual – a mãe permitiu que eu copiasse a resposta e a correção aqui):

> Eu acho que ese texto é muito bobo. E eu não consegui aprender com ele nada novo sobre a conservação do ambiente que eu já não sabia que minha mãe e meu pai já tinha conversado com migo e que eu já tinha vido na televisão. Por isso ele é muito bobo.

A correção da professora veio nesses termos:

> Você não tem o direito de dizer que o texto é bobo porque você não consegue escrever outro melhor. Aliás, você errou também na sua resposta: as palavras "esse", "conservação", "comigo" e "visto". Da próxima vez, leia o texto com mais atenção e tire conclusões mais inteligentes sobre ele.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Bem, isso merece uma análise. Vamos aos pressupostos da avaliação da professora:

Pressuposto 1: "Só pode criticar alguma coisa quem sabe fazer igual ou melhor". Bem, eu não sou pedreiro, mas se o pedreiro que eu contratei para assentar o piso da minha casa assentar tudo torto, fora do nível, e depois de um mês o piso começar a pular do chão como pipoca eu não posso fazer uma avaliação disso, porque não sei fazer melhor? "Você não sabe fazer melhor", afinal de contas, é um fundamento para a capacidade de avaliar ou não passa de um argumento para silenciar? Quando eu quero silenciar alguém em relação ao arroz empapado e insosso que fiz ontem no almoço, dois "argumentos" ingênuos que costumam ser usados são: "se não gostou vai você fazer!" e "se você não faz melhor não critique o que eu fiz". Ambos são socialmente comuns e culturalmente engolidos, mas, convenhamos, são muito fracos! São muito ruins! E são profundamente silenciadores. Se fossem bons argumentos, quem poderia criticar a obra literária de Dostoievski ou a pintura de Rafael? Seríamos obrigados a apenas elogiar o trabalho de todo "grande homem"? E será que o autor do tal texto bobo era assim um "tão grande homem"?;

Pressuposto 2: "A expressão da ideia só é válida se formatada com o feitio do poder vigente". Não há como não se lembrar das palavras de Bourdieu (1998):

> Não há poder simbólico sem uma simbologia do poder. O exercício de um poder simbólico se faz acompanhar por um trabalho sobre a forma (p. 63).

É impressionante como a citação de Bourdieu se refere às nossas aulas de língua materna e como ela reflete a ideologia presente na avaliação da professora: "se alguém não é capaz de repetir a forma valorizada de expressão, esse alguém não está autorizado a emitir opinião, principalmente se discordante da opinião balizada no poder pressuposto da sabedoria professoral". Afinal, quem escolheu o texto foi a professora. Dizer que o texto era "bobo" era afrontar o poder discricionário da professora e, com isso, sua capacidade de julgar a qualidade de um texto. Muita afronta numa peninha tão pequena e que ainda escreve errado... Essa afronta toda precisava

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ser silenciada... e foi. O trabalho sobre a forma é grandemente silenciador. A forma exigida nas redações e nas apresentações orais é extravagantemente cobrada em sua perfeição desde as primeiras tentativas. Isso é profundamente silenciador.

Me lembrei, agora, de uma conversa com o amigo Clodomir Santos de Morais, grande cientista social brasileiro que participou de minha banca doutoral. No exame de qualificação, depois que ele havia feito as observações sobre o conteúdo do meu trabalho, caí na besteira de perguntar a ele se havia alguma observação de ordem formal. A resposta, em forma de pergunta, foi "na testa", como dizem os jovens de hoje: "– Você me pediu para ler sua tese ou suas vírgulas?". Agradeci... e aprendi uma grande lição: era preciso ter mais cuidado em relação aos meus alunos quanto à cobrança da forma. A "tese" não está na "forma", e a "forma", no fundo, pode revelar muito pouco da verdadeira "tese" de alguém. Ela serve, aliás, para facilitar a compreensão da "tese", mas não é a "tese". Em ciência, a forma deveria existir para facilitar a expressão do conteúdo e nunca como um fim em si mesma. É, os romanos tinham razão: "*Barba no facit philosophum*"[5]...;

Pressuposto 3: finalmente, chegamos à ideia de que "a ignorância e a burrice próprias dos alunos é que fundamentam a atitude inadvertida de criticar o texto – e a professora". Retomamos aqui, finalmente, a ideia de que o ignorante – e, por isso, pecador – deve mesmo é ficar calado quando o assunto é expressar alguma avaliação a respeito dos sábios e de suas decisões, pelo menos, enquanto o ignorante não se entregar a um profundo trabalho de aprendizagem, que se dá pela estrita obediência às regras do sistema. Trata-se da prática silenciadora e conformista de que venho falando desde o princípio deste ensaio. Então, defendo que os alunos devem meter a boca na escola, no professor, nos livros, dizer o que quiserem e suas opiniões devem sempre ser aceitas? Claro que não! Isso seria anárquico e profundamente desrespeitoso. Mas, é preciso enxergar que não há espaço para discordância inteligente, na medida em que não há espaço para discordância alguma. Não há espaço para discussão de valores existenciais, na medida em que não há espaço para qualquer discussão de valores. Não há espaço para aprendizagem

5 "A barba não faz o filósofo", ou, transportando a ideia para as aulas de língua materna: "é preciso muito mais do que ortografia e caligrafia para criar um bom texto".

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

consciente, na medida em que não há espaço para qualquer aprendizagem significativa. Isso é profundamente silenciador.

Os alunos precisam ter o direito de expressar suas opiniões sem ser – obrigatoriamente e sempre! – punidos por isso! Por que não alimentar a prática do diálogo maduro entre as partes? Não seria aquela uma oportunidade ímpar para a professora conduzir os alunos a um estudo profundo sobre o que é a qualidade intrínseca de um texto ou, simplesmente, sobre se o fato de que eu não aprendi nada com um texto faz dele um texto ruim? Mas, não! Não há espaço para discordância! Por isso, não há espaço para o crescimento consciente que somente a prática dialógica – essencialmente fundamentada na possibilidade de discordância! – proporciona. E, num sistema desses, para que pode servir a inteligência de uma pessoa?

Como se pode ver, a prática da inutilização da inteligência se revela nas diversas atividades e posturas adotadas nas aulas de língua materna que não demandam raciocínio, sensibilidade, acuidade, enfim, nenhuma das famosas múltiplas inteligências apresentadas por Gardner (1995), à exceção de uma boa capacidade de memorizar e de se manter silencioso, ao menos por fora.

1.3.3. A prática do "você não interessa"

Finalmente, vale a pena falar de uma terceira característica geral das aulas de língua materna que tenho presenciado nas escolas que visito Brasil afora: a prática do "você não interessa". É realmente impressionante como a escola pública brasileira está se tornando uma agência de caridade oficial, sem se preocupar com a intelectualidade de nossas crianças. É preciso alimentar: merenda neles! É preciso cuidar do corpo: medicina escolar neles! É preciso vestir e fornecer material didático: uniforme e mochila completa neles! É preciso cultivar as inteligências que sustentarão o futuro deste país: aí, é nada-educacional neles!

Como é importante a merenda! Como é importante a medicina escolar! Como é importante o uniforme e todo o material pessoal para cada uma das crianças! Mas, será que isso tudo não deveria ser uma espécie de "pacote mínimo de dignidade" para que, finalmente, a escola pudesse fazer seu trabalho de construir a intelectualidade dessas crianças? Precisamos de uma intelectualidade inteligentemente barulhenta neste país!

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Nosso país resume sua intelectualidade ativa a meia dúzia de iluminados e se orgulha da pacificidade de sua gigantesca massa popular de manobra! Isso tem que chegar ao fim e, se existe uma instituição que pode fazer isso chegar ao fim, essa instituição é a escola! Somos caudatários em praticamente tudo o que exige Ciência e conhecimento prático real. O Brasil não possui nenhuma universidade entre as 200 melhores do mundo segundo a lista do *The Times*. Não tem uma única fábrica nacional de automóveis que seja relevante. É um dos menores em número de patentes entre as grandes economias. Afinal, nosso orgulho será sempre baseado na Petrobrás, na Embraer e na natureza exuberante deste país, que nem fomos nós que criamos? Só isso? Oras, não se trata de uma lista ideológica: trata-se de uma lista objetiva que retrata uma – e apenas uma! – das consequências de termos uma escola silenciosa e silenciadora, uma escola destruidora da intelectualidade de suas vítimas! Ops!... De seus alunos!

E há quanto tempo se fala disso nesse país! Quando eu fazia o curso de Magistério, a gente já lia "Cuidado Escola"! E, o que a gente lia em "Cuidado, Escola!" cuja primeira edição é de 1980? Coisas como esta, na página 47:

> Um mundo de silêncio e imobilidade.
> Imediatamente depois do maternal, a criança de seis anos é "parafusada numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas.
> Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa exploradora aventurosa, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos e neurônios... Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. A posição sentada é reconhecidamente nefasta para a postura e para a circulação, e no entanto, eis o nosso homem ocidental com problemas de coluna, as veias esclerosadas, os pulmões retraídos, hemorroidas e nádegas achatadas... Faz um século que vemos crianças arrastando os pés embaixo das carteiras, entortando o corpo e pulando como rãs quando a sineta bate (sem falar nos 20% de escoliosos). Esse tipo de manifestação é atribuído à turbulência

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão final

> infantil: nunca à imobilidade insuportável imposta às crianças – a culpa sempre é da própria vítima. Não, não é um acaso. É um plano. Um plano desconhecido para os que o cumprem. Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.

E coisas como esse depoimento de uma professora de língua materna, na mesma página do livro:

> Em classe, fazemos a lista de ações que o aprendizado da língua exige. Com relação à língua falada, andei perguntando aos meus alunos o que é que a escola fez para ensiná-los a falar. A resposta de Alain foi espontânea:
> - Mandaram a gente calar a boca!

Faz mais de trinta anos que verdadeiros apelos como estes em forma de contundente denúncia são feitos neste país! E parece que o "plano de domesticação nacional" nunca deixou de ser executado. Nem minimamente!

É preciso investir sim na merenda, na medicina escolar, nas condições pessoais de cada aluno! Mas, é preciso investir – muito mais hoje! – na construção de uma escola inteligente! É preciso investir numa formação intelectual consistente, madura, idônea e libertadora para os professores, para que estes possam proporcionar um mesmo tipo de formação aos seus alunos. Agora, o que eu posso esperar de um professor de língua materna que não passa de um repetidor de gramáticas e de um serviçal da Supervisão e da Direção da escola? Aliás, o que eu posso esperar de qualquer professor nessas condições? Não muito, infelizmente.

Nossa escola brasileira do "você não interessa" começa seu trabalho mortificador não se interessando por seu professor. O professor não interessa de verdade. Ele sempre pode ser facilmente substituído por outro "diploma" qualquer no próximo e tão esperado concurso público. "Sempre tem quem quer a vaga", acreditam os políticos, embora a realidade atual tenha mostrado coisa diferente. Mas, por isso, não há humanização da relação entre a escola e o professor; assim, é difícil que haja humanização da relação entre o professor e o aluno.

Por isso tudo, as dores do aluno não interessam, a fala do aluno não interessa, as expectativas do aluno não interessam, os

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

valores existenciais do aluno não interessam, o aluno em si não interessa, porque ele não é visto como parte da escola, é visto como um fardo da escola. Certa vez um professor me disse: "a gente tem é mais que se cuidar, porque os alunos passam e a gente é que fica aqui aguentando o rojão." Os alunos passam? O que significa isso? Significa que os alunos não são importantes, porque sua presença na escola será tão efêmera quanto efêmera é a ação da escola em suas vidas? Sim, é isso!

"Aluno" é assim algo com um *status* diferenciado de "quase-gente" no Brasil. Não chega a ser um bicho, mas não chega, também, a ser uma pessoa integral. Os "alunos" são vistos como coisas que nascem e morrem dentro dos portões da escola, uma espécie de "cultivo" próprio da horta escolar. Só há "alunos" dentro da escola, logo, não há nada que a escola possa ensinar para "alunos" que lhes sirva para a vida cotidiana fora dos muros desse mundo paralelo. Os portões da escola são com um espelho mágico de conto de fantasia: ao passar por eles, a vida de verdade se transforma em uma vida irreal, escolástica, em que o que interessa é "tirar" notas dos professores – sim, o bom aluno "tira" dos professores as notas que pertencem a estes e somente a estes, logo, professores "dão" notas aos alunos. Porém, lá fora da escola, cada uma daquelas criaturas quase-gentenão é mais um "aluno": lá fora é "gente", uma gente qualquer, com um problema qualquer, um desejo qualquer, um sonho qualquer, uma vida qualquer. Parece não haver razões mais profundas para se preocupar com esses assuntos todos quando se fala de um "aluno" (logo, dentro da escola). A escola é um péssimo lugar para ter problemas, desejar, sonhar e viver. Na escola, a coisa certa a fazer é "aprender", seja lá o que isso signifique nesses ambientes.

E, se isso não bastasse, o professor chega na sala, no primeiro dia de aula, e vai logo dizendo: "Fiquem sabendo que aqui todo mundo é igual!". Que horror! Uma pasteurizadora de seres humanos gigante! Pior: uma em cada bairro!

O mesmo professor que ouviu "aqui todo mundo é igual" de seu diretor (que, por incrível que pareça, um dia foi "só professor"!), diz isso para seus alunos. Essa sentença (de morte para a intelectualidade) é a expressão máxima de uma escola silenciadora. Ela despreza as diferenças – maravilhosas diferenças humanas! – que nos fazem o que somos. Despreza nossa história, nossos interesses

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

e valores existenciais, nossas capacidades e habilidades especiais. Temos uma "escola equalizadora" para formar seres "iguais".

Nossos professores acostumados a salas superlotadas em nome da economia de recursos, que serão, depois e muito provavelmente (ou que já o foram antes), roubados pelos administradores públicos e acostumados a intermináveis pilhas de diários, acabaram se acostumando, também com a ideia de que a escola tem que ser impessoal. Certa vez um professor de espanhol (uma aula por semana, de 50 minutos, em cada classe!) me disse: "Não dá mesmo pra aprender o nome dos 730 alunos que eu tenho este ano! O que eu posso fazer por esses sujeitinhos?". Então, preciso perguntar: como lidar com uma situação dessas? Através de um *dogma*, pois os dogmas suplantam a necessidade da realidade: o dogma da impessoalidade em nome da igualdade de direitos. Ridículo, mas foi assim que a "igualdade de tratamento" se tornou a desculpa perfeita para uma escola em que "você não interessa"... nem eu!

Aliás, como "você" e "o que você é" podem interessar? Simplesmente, não dá tempo de você interessar, pois os milhares de regras e as pilhas de coisas para decorar interessam mais urgentemente do que você! Há urgência no cumprimento dos currículos, há urgência na entrega das notas, há urgência no final da aula, pois a professora ainda tem que ir dar aula em outra escola e depois fazer um bico de professora particular no bairro e entregar, ainda hoje, as *lingeries* que vendeu na semana passada (senão não consegue pagar nem as contas mais básicas!)... Afff! Com tanta coisa para fazer, como pode dar tempo de se interessar por alguém, pelo que esse alguém é e pelo que esse alguém pode ser? Afinal, "esse alguém" é só mais um "aluno" da nossa querida escola... e ser "aluno" é uma coisa que não diz muito numa escola pública brasileira. A gente é sempre "só mais um"...

Olhando esse quadro de perto, dá para entender porque as Igrejas crescem tanto e tão rapidamente no Brasil. Em uma igreja, "você" e "o que você é" (e, em algumas, até "o que você tem"...) sempre interessam. Há tratamento pessoal e preocupação existencial. As pessoas são ouvidas, mesmo que estejam bêbadas, falando grandes bobagens ou falando o que ninguém entende porque não param de chorar. Mas, são consoladas quando choram e visitadas por alguém quando estão com problemas ou faltam ao culto. O que cativa nas igrejas é, muito

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

mais do que as promessas de eternidade, *a fraternidade do hoje*! Nossas escolas são absolutamente ineficientes em relação à fraternidade do hoje. É como se a escola não tivesse nenhum compromisso real com o aluno além do preenchimento das estatísticas do senso escolar que garantirá mais dinheiro no ano que vem.

Esse não é um quadro pintado propositadamente mais feio do que a realidade. É um quadro real! Um quadro que eu presencio o tempo todo, até por força de ofício. E é um quadro que precisa ser urgentemente mudado. O aluno tem que interessar à escola sim, pessoalmente, existencialmente, profundamente, realmente, como "um e único"! E isso não se faz com economia de gente nem de dinheiro. E, muito menos, com economia de esforço profissional. E, no Brasil, não se fará com uma revolução silenciosa, nem com planos de aceleração de crescimento. A revolução da educação brasileira precisará ser uma revolução social, barulhenta e transformadora de visões de mundo. Sem esta, aquela nunca acontecerá.

Agora, me responda, leitor: existe alguma coisa mais silenciadora do que sentir que "você não interessa!"? E assim desse jeito mesmo: um "você não interessa!" com exclamação no final, porque não interessa de verdade! Creio que não. Se você tivesse sentido, em algum momento neste ensaio, que você não interessa para mim, já teria parado de ler! Somos assim. Nossa humanidade e, nela, os sentimentos que carregamos, nos fazem assim. Apenas uma pessoa com distúrbios mentais (e do tipo que eu considero "graves"...) gosta de ouvir um "você não interessa!", seja de quem for. Não admitimos o desprezo nem de nossos inimigos, quanto mais de quem amamos, das pessoas em quem confiamos, da escola em que um dia acreditamos. Tem sido historicamente doloroso para nossos alunos – e assim, por consequência, para nossa sociedade – saber que eles não interessam.

Precisamos expurgar toda e qualquer prática silenciadora de nossas escolas, e precisamos fazê-lo rapidamente. E, em relação às aulas de língua materna, as três práticas silenciadoras de que tratei nesses subtítulos precisam ser banidas de forma especialmente rápida, porque elas cortam os "brotos" do intelecto de nossos alunos. Elas são uma espécie de "saúva" para o futuro dessas crianças. E como todos sabem, "ou o Brasil acaba com a saúva, ou a saúva acaba com o Brasil"...

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Considerações

O estado atual de silenciamento humano em nossas escolas alcançou um nível insuportável e o preço a ser pago (e já sendo pago) pela nação não tem sido corretamente avaliado por nossos governantes. Não há outra explicação para tanta inércia em reação a isso. Nem mesmo a cegueira produzida pela ganância corrupta de grande parte deles justifica a construção de uma fornalha que nos queimará a todos. Há de se fazer algo, e rapidamente. Porém, há várias coisas que, como professores, podemos começar a praticar em nossa vida profissional. Cito algumas abaixo:

a. a língua – a palavra – precisa ser responsável e responsavelmente tratada. Deixe falar e cobre responsabilidade pela fala. Isso é parte integrante da formação do caráter e da inteligência;

b. admita divergência, seja dialógico, permita outras visões e outras formas de expressão, valorize diferenças culturais e de pensamento, deixe de pasteurizar os alunos, chega de formatações de poder!

c. permita que os alunos percorram e compreendam suas próprias histórias ao invés de lhes impor uma história e um padrão domesticadores. Então, eles estarão aptos a entender e escolher novos padrões, se assim o quiserem.

d. provoque incessante e pungentemente a inteligência de seus alunos. Não há melhor campo para fazer isso que a língua e;

e. finalmente, demonstre a cada um de seus alunos que ele interessa sim. Ele não é apenas mais um. Não pode ser! Você também não pode ser apenas mais um. Então, não o seja. Este país não suportará, por muito tempo mais, um grupo de "mais-um" construindo um futuro silencioso nas vidas das nossas crianças.

São cinco passos apenas, mas não são simples nem fáceis de trilhar. Em muitos casos, exigirão radical mudança de postura da parte do professor. Mas, posso testemunhar aqui de minha experiência existencial e profissional: uma vez dados, eles nos transformam em professores muito mais realizados, muito mais respeitados, muito mais felizes.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRASIL. **Lei federal 9394/96**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BUARQUE, Cristóvam (2007). "Crematório de Cérebros". **O Globo**, ed. de 27.10.2007.

CLARET, Martin. **A essência da palavra**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CLARET, Martin. **A essência do silêncio**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

FERRAREZI Jr., Celso. **Discutindo linguagem com professores de português**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

FERRAREZI Jr., Celso. **Ensinar o brasileiro**: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola, 2007.

FERRAREZI Jr., Celso. **E por falar em educação**: um retrato fiel de uma educação cruel. Santos: Artefato Cultural, 2012. (e-book)

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

HARPER, Babette, *et alii*. **Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MONROE, Paul. **História da educação**. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

RIBEIRO, Darcy. **Nossa educação é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
SILVA, Liliam L. M. da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
SPALDING, T. Orpheu. **Dicionário de mitologia Greco-Latina**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
WHITE, E. Gold. **Educação**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, s/d.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: concepções de linguagem e gramática [adotar é preciso]

Marinho Celestino de Souza Filho
Sérgio Nunes de Jesus

Versão final

Introdução

Pretendemos, neste trabalho, tratar da necessidade de se estipular critérios, objetivos para ensinar e aprender a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, consistirá em propor algumas sugestões que, acreditamos, melhorariam a qualidade do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como estrutura.

Sendo assim, adotaremos os seguintes critérios para a construção desse texto:

a) Primeiramente trataremos da importância de se estipular previamente objetivos para o ensino-aprendizagem de uma língua, dessa maneira, propondo no transcorrer desse trabalho, responder à seguinte questão: por que ensinar Língua Portuguesa a quem já fala com propriedade essa Língua?

Mostraremos ainda algumas concepções de gramática e de linguagem.

b) E para finalizar, teceremos algumas considerações que fundamentem as questões que norteiam seus pressupostos no âmbito da linguagem.

Após esse breve introito, trataremos abaixo o primeiro item do nosso trabalho acima assinalado: objetivos do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Objetivos do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: por que ensinar essa Língua a quem já a utiliza com certa propriedade?

Esta questão possui em Travaglia (1996) quatro possíveis respostas:

1ª) Desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

A Competência Comunicativa estaria intimamente ligada com outras duas: ***a Gramatical ou Linguística e a Textual.***

A Competência Gramatical seria a capacidade de o usuário da língua (falante/ouvinte, escritor/leitor, enunciador/enunciatário) gerar sequências linguísticas gramaticais e aceitáveis.

Por sequências linguísticas gramaticais, deve-se entender: sequências linguísticas aceitáveis, bem formadas, de acordo com regras intrínsecas da língua, como por exemplo:

1) O garoto está feliz.
2) "Nóis vai pegá as goiaba."
3) "As moça de Minas é linda".

Não se deve levar em conta, nestes tipos gramaticais de sentenças, **juízo de valor**, conceito esse que será retomado por nós mais adiante.

Sendo assim, as sequências linguísticas aceitáveis estariam intimamente ligadas com as gramaticais, isto é, a gramática natural de uma língua, sem considerar nesse momento a Gramática Normativa, já que ela é prescritiva, por isso, a aceitabilidade está diretamente relacionada com a gramática natural de uma língua, as nomenclaturas acima mencionadas: Gramática Normativa e Gramática Natural serão, *a posteriori,* retomadas.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Nesse aspecto, deve-se compreender a aceitabilidade da seguinte forma: sequências linguísticas admissíveis, aceitáveis como construções possíveis dentro do nosso sistema linguístico, portanto, a aceitabilidade e a gramaticalidade estão intimamente ligadas e uma não existe independente da outra, lembrando ainda que para esses dois critérios não se deve levar em conta o que chamamos anteriormente de **"juízo de valor linguístico"**, que seria supervalorizar uma variedade linguística (no nosso caso, a dita padrão) em detrimento de outra variedade linguística, a saber, a popular.

Desse modo, vejamos:

a) * "O está feliz garoto."[6]
b) * "Nóis goiaba as pegá vamo."
c) * "As é linda de moça Minas."

Estas três sentenças são agramaticais e inaceitáveis, já que ferem a boa formação, estruturação da língua, acreditamos que sentenças como a', b', c' seriam construções quase impossíveis a falantes nativos da Língua Portuguesa, a não ser que se estivesse na fase de apreensão e aquisição da linguagem, mesmo assim seria impossível a esses falantes construírem sentenças como a', b', c' em virtude da Gramática Natural, contudo, construções como a', b', c' poderiam até ser admitidas por estrangeiros que estariam aprendendo a Língua Portuguesa aqui no Brasil.

Já a **Competência Textual** pode ser concebida como a capacidade dos usuários da Língua (locutor/ouvinte, escritor/leitor) de, em situação de interação comunicativa, compreender ou produzir, textos considerados bem formados, valendo de capacidades básicas que segundo Travaglia (1996) *apud* Charolles (1979), um dos principais estudiosos da Linguística Textual, seria necessariamente as seguintes:

a) **Capacidade Formativa** – possibilita aos usuários compreender e produzir um número de textos basicamente ilimitados, além de poder avaliar a boa ou a má formação dos textos dados, isto é, poder ser capaz de dizer se um enunciado linguístico é ou não um texto de acordo com critérios de textualidade previamente estabelecidos.

6 Os Linguistas costumam utilizar esse símbolo (*) para mostrar que as sentenças não são aceitas em uma determinada língua, nesse caso, em Língua Portuguesa.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

b) **Capacidade Transformativa** – seria a possibilidade de os usuários da língua modificarem de diferentes maneiras um texto: parafrasear, parodiar, resumir etc.

c) **Capacidade Qualificativa –** seria a possibilidade de os usuários poderem dizer a que tipo de texto pertence um texto dado, se é uma receita de alimento ou remédio, um ofício, uma carta, um romance, uma reportagem, uma narração, uma descrição, uma argumentação ou uma dissertação etc.

Assim, é necessário para responder a primeira questão anteriormente formulada no início desse trabalho, realizar o seguinte objetivo: embasar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na produção, compreensão de textos, os mais variados possíveis.

Já quanto ao questionamento proposto no subitem dois deste trabalho, para respondê-lo teremos que propor mais dois objetivos, a saber:

a) levar o aluno a **"dominar"** a norma culta ou padrão;
b) ensinar a variedade escrita da língua.

Esses dois objetivos se justificam, porque quando um aluno inicia a sua vida acadêmica, pressupõe-se que ele já domine a norma dita não culta ou coloquial ou popular e ainda por questões ideológicas, políticas, sociais e culturais, deve-se ensinar a variedade escrita da Língua, porém o ensino da Língua Portuguesa não deve se restringir, exclusivamente, somente aos dois objetivos anteriormente mencionados, já que nem sempre o falante/ouvinte, escritor/leitor estarão utilizando, unicamente, a norma culta ou escrevendo.

Assim sendo, admitimos que os objetivos assinalados antes são mais restritos do que realmente se pretende: desenvolvimento da **Competência Comunicativa,** já que se almeja que o usuário da Língua seja capaz também de utilizá-la nas mais diversas situações possíveis de interação, considerando o contexto sócio-histórico-ideológico no qual o sujeito está inserido.

Nesse sentido, outro objetivo que deve ser adotado para melhorar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa seria de bom grado: levar o discente ao conhecimento da instituição linguística, social que a língua é e ainda ao conhecimento de sua forma e função, esse co-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

nhecimento é importante à mesma medida em que se considera importante reconhecer outras instituições de nossa sociedade, tais como: casamento, religiões, justiça, congresso nacional, instituição bancária etc. É o que Perini (1988, p. 24) chama de "**Conhecimento Cultural**", ou seja, saber que correr é um verbo e que Colombo descobriu a América em 1492. Este tipo de conhecimento ainda é conhecido como **Conhecimento de Mundo ou Extralinguístico.**

Outro aspecto que deve ser levado em conta para melhorar o ensino da Língua Portuguesa, seria também embasar esse ensino no que se denominou de **Atividades Metalinguísticas**, isto é, ensinar Gramática Normativa, não obstante, deve-se lembrar que não existe um único tipo de gramática, ou melhor, não existe somente a gramática ensinada pela escola, para aprofundar mais esta questão basta consultar os livros que citaremos ao final desse estudo.

Concepções de gramática e linguagem

Existem vários conceitos de gramática, porém, mostraremos somente três que pensamos ser relevantes para este estudo, por isso, vejamos como Possenti (1996, p. 62-4) trata dessa questão: 1 – Conjunto de regras que devem ser seguidas; 2 – Conjunto de regras que são seguidas; 3 – Conjunto de regras que o falante domina.

Esses três conceitos de gramática poderão gerar três tipos de gramática diferentes, o primeiro corresponde à Gramática Normativa, isto é, regras utilizadas pelos falantes/ouvintes a fim de aprenderem a **"escrever e falar corretamente"**, ou melhor, o não seguimento dessas regras implicaria em sanções nada positivas, socialmente falando, porque se alguém diz, por exemplo, **"nóis vai"**, uma das primeiras afirmações que as pessoas podem fazer é que fulano fala **"errado"** ou no mínimo esquisito, estranho e, quase sempre não se admite que se possa falar diferente.

No segundo conceito, percebe-se que a gramática não funcionaria apenas para descrever uma única variedade da língua e classificá-la como **"certa"** ou **"errada"**, mas sim, procurar-se-ia descrever uma língua; levando em conta às infinitas possibilidades de construções que esta língua possui e isso inclui um grande número de variedades pertencentes a um determinado sistema linguístico.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

No terceiro conceito, este tipo de gramática também é conhecido por Gramática Internalizada ou Natural, isto é, conjunto de regras que o falante domina, as quais lhe permitem produzir sentenças linguísticas coerentes, ou seja, façam sentido, tratando-se, assim, da Competência Linguística inata ao falante/ouvinte de uma determinada língua, aliás, esta Competência é que vai determinar quais as sequências linguísticas serão aceitas, ou não, dentro de uma determinada comunidade linguística.

Por exemplo, são perfeitamente aceitáveis sequências do tipo:

a) Os menino subiu na cadeira.
b) Eu vô apanhá as goiaba.

Por outro lado, pensamos ser inaceitáveis sequências do tipo:

***c) A cadeira subiu nos meninos.**
***d) As vão goiabas apanharem os meninos.**

E, ainda, em se tratando das sentenças anteriormente mencionadas (**c, d**), gostaríamos de assegurar que a presença dos asteriscos é necessária, já que segundo os linguistas estes asteriscos são usados para mostrar que aquelas sentenças não são aceitas na Língua Portuguesa.

Além disso, no que se refere à Gramática Internalizada, Luft (1995) diria que o indivíduo nasce **"programado"** para falar.

Assim, após tratar dos três conceitos de gramática anteriormente mencionados, embora de forma sucinta, abordaremos, a seguir, as três concepções de linguagem construídas no transcorrer da História da Humanidade.

Segundo Koch (1997), foram construídas no decorrer da história da humanidade três concepções distintas de linguagem: representação ("espelho") do mundo e do pensamento; instrumento ("ferramenta") de comunicação; forma ("lugar") de ação ou interação.

Dentre as três concepções acima mencionadas, a que mais interessa para este trabalho é a terceira, apesar de a primeira e a segunda serem muito defendidas atualmente.

A primeira afirma que a linguagem serviria para representar o mundo e a realidade que nos cerca e ainda aquilo que pensamos sobre ela, dessa forma, a linguagem seria uma espécie de "espelho"

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

por que perpassam nossos pensamentos e os seres vivos ou não, os quais nos rodeiam.

A segunda mostra-nos que a linguagem seria centrada apenas na comunicação. A linguagem funcionaria somente para transmitir mensagens, pressupondo, assim, um emissor e um receptor ideal. Apesar de o processo de comunicação e a linguagem não serem tão simples assim como mostra a Teoria da Comunicação, porque as pessoas ao falarem não só comunicam o que estão falando, como também agem e reagem por meio da linguagem, desse modo, podem interromper quem fala e muitas vezes também são interrompidas, além de poderem produzir pausas, hesitações e ironias.

Além disso, há de se considerar o lugar de onde as pessoas falam à imagem que elas têm umas das outras, a posição social dessas pessoas e ainda o que dizem e até o que não dizem dizendo, ou melhor, a questão dos **não ditos**. Observando, ainda, principalmente; o contexto sócio, histórico e ideológico no qual esses interlocutores estão inseridos.

Já quanto à terceira concepção de linguagem, percebemos que a linguagem seria fruto da interação entre enunciador/enunciatário, falante/ouvinte, autor/leitor, prestando-se não só como representação do pensamento, mas também como processo de comunicação, isto é, uma peça fundamental para a interação entre os seres humanos e, neste caso, a linguagem sofreria o que Travaglia 1996[7] chama de "exterioridade" sócio-histórica e ideológica, ou melhor, a linguagem seria influenciada pelo contexto linguístico e extralinguístico, pela ideologia e pela História, não só a oficial, mas também a história de vida de cada indivíduo.

Embora diferentes, as três concepções de linguagem anteriormente citadas, não são totalmente excludentes, complementam-se, inter-relacionam-se, posto que os falantes de certa língua, ao utilizá-la, estarão, concomitantemente, comunicando-se, pensando sobre o quê e como devem falar e ainda integrando-se no meio social do qual participam. Por ora, encerramos, ainda que de forma sucinta a questão dos tipos de gramática e dos conceitos de linguagem propostos ao longo da História da humanidade.

7 Para aprofundar mais a questão da "exterioridade", ver: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta de gramática para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Considerações

Do exposto, notamos que para ensinar adequadamente a Língua Portuguesa temos que estabelecer alguns critérios, bem como objetivos e ainda desenvolver nos aprendizes competências, ensinando-lhes conceitos de base. Isso os levaria, a saber, que existem diferentes tipos de gramática, diferentes concepções de linguagem, diferentes usos e uma multiplicidade de opções a seguir quando se trabalha a materialidade língua como sua infraestrutura social e ideológica.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARONAS, Roberto & GREGOLIN, Maria do Rosário (Orgs.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Clara Luz, 2003.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 7. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

CALDAS, Alberto Lins. **Nas águas do texto**: palavra, experiência e leitura em história oral. Porto Velho: EDUFRO, 2001.

CAMPOS, Haroldo de. **Pedra e luz na poesia de Dante**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

FERRAREZI Jr., Celso. **Livres pensares.** Porto Velho: EDUFRO, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação:** um intertexto. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção de língua materna. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

MIRANDA, Luis; Orellana, Amanda (Eds.). **Actas Del II Congreso Nacional de Investigaciones Linguístico-Filológicas.** Peru: Ed. De la Universidad Ricardo Palma, 1988.
ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.
ORLANDI, Eni Pulccinelli. (1983). **A linguagem e seu funcionamento.** 4. ed. Campinas: Pontes, 1983.
ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Interpretação**. Vozes: Rio de Janeiro, 1996.
ORLANDI, Eni Pulccinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
PARTEE, Bárbara H. **The development of formal semantics in linguistic theory.** In: Lappin, Shalom (Ed.). **The handbook of contemporary semantic theory.** Massachusetts: Blackwell Publishers, 1998.
PERINI, Mário Alberto. **Níveis de detalhamento na descrição gramatical**: uma perspectiva pedagógica. Nº 12. Campinas/SP, IEL/UNICAMP, jul.-dez. p. 23-32.
PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.
POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP, ALB: Mercado de Letras, 1996.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para ensino de gramática no 1ª e 2ª graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ANÁLISE DO DISCURSO E LEITURA: o humor como estratégia subjetiva

Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Versão final

> O importante na leitura não é o que o texto diz, nem o que eu penso sobre o texto, mas o que o texto conseguiu mudar em mim ou fazer com que eu transformasse algo.
> *(Jorge Larossa)*

A importância da leitura na formação do ser humano, especialmente nas séries iniciais, ainda é pouco impactante nos programas de formação inicial e continuada. A formação de leitores críticos, que contribui para a construção da cidadania plena, não encontra eco das nossas escolas, salvadas as devidas exceções.

As contribuições mais atuais estão voltadas para os movimentos que se fazem na docência para a formação de leitores críticos, um "movimento da leitura, igual aos faróis de um carro, vai abrindo clarões à nossa frente, vai iluminando os trajetos através de uma união sintonizada entre os nossos olhos e as regiões centrais do nosso cérebro" (SILVA, 2003a, p. 28).

Nosso principal objetivo é proporcionar um diálogo entre duas áreas de estudos que se completam e, por isso, auxiliam as práticas docentes e discentes, relativas à análise, produção e interpretação dos mais variados gêneros textuais: a Análise do Discurso e a Leitura. Na verdade, o que se propõe, aqui, é buscar o desafio posto ante uma concepção discursiva de leitor, de autor e de texto, mediado pela leitura.

Metodologicamente, temos, como critério de análise, buscar marcas da subjetividade discursiva em alguns textos, já que mister se faz pesquisar vários gêneros. Sabe-se que "não existe gênero no singular, pois este nunca constitui uma classe, mas um atra-

vessamento, pois um único texto se constitui de vários gêneros" (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Para fazer uma caminhada reflexiva acerca da leitura e do ensino de leitura, contamos com o apoio de estudiosos sobre o tema: Roland Barthes (1987); Ezequiel Theodoro da Silva (2005) e Jorge Larrosa (2000). Para os estudos em Análise do Discurso, recorremos a Michel De Certeau (1994), Sírio Possenti (1990, 1991), Maria do Rosário Gregolim (1998) e na Literatura Infanto-Juvenil, caminhamos com Fany Abramovich (1996), Monteiro Lobato (1982), Ziraldo (1999) e Ângela Lago (1980).

De Barthes, apropriamos de dois pressupostos básicos: a) o conjunto de práticas de leitura e a questão do sentido e de Silva, as funções da leitura e as ações necessárias para a formação de um leitor crítico. A respeito das práticas de leitura, Barthes elenca seis, enfatizando que "Ler é..." técnica, prática social, gestualidade, sabedoria, método, atividade voluntária. Esta classificação remete a uma prática social de leitura, cujo objetivo é provocar uma compreensão mais profunda do ato de ler.

Sendo o ato de ler um processo de compreensão do mundo a partir da interação do ser humano com o outro, através das palavras inseridas em um determinado contexto, o autor escreve, esperando um leitor que vai com ele dialogar. Por isso, a relevância do que disse Barthes (1987) a respeito do *sentido*: "a verdade do texto é a sua intenção, o pretexto; e a leitura, para alcançar a verdade, deve eliminar o texto" (p. 199). Para complementar suas ideias a respeito do "sentido", Barthes cita Marx, Nietzsche e Freud no que há de mais significativo no ato de ler:

> Os três trabalham sobre uma nova noção de sentido. O sentido não precede o texto, não está nele depositado nem é um dado. É, no texto, por assim dizer, sempre adiado, uma produção. É por isso que a leitura é sempre um ato, o ato da produção do sentido: investe o texto, fá-lo dar sentido. O sentido é um valor, aquele de que a leitura investe o texto. Por outras palavras, é desta vez o próprio texto que é um pretexto, um potencial de sentido para uma leitura. A leitura produz sentido, com a ambiguidade que Althusser encontrava nesta palavra: dá sentido à existência: transforma e torna manifesto. (BARTHES, 1987, p. 200).

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Reconhecer a importância do ato de ler para os alunos e com os alunos em nossas escolas, ampliando seu universo de leituras, significa dar a esses alunos a oportunidade de começar a construir, mesmo que de forma modesta, uma crítica em relação ao que foi lido.

Pensando uma formação docente voltada para o ensino da leitura, Silva valoriza o conhecimento a respeito do tema "Os aspectos teóricos e práticos da leitura deveriam ser indistintamente tratados em qualquer curso de formação de professores." (SILVA, 2005, p. 35). Nesse sentido, o autor, não só valoriza o profissional do ensino de leitura, como ressalta a importância de uma atividade de leitura mais democrática:

> Dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através das leituras dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade. (SILVA, 2003a, p. 39).

A leitura, como se pode observar, presente na vida do professor, o transforma em um professor leitor. Só assim ele conseguirá formar leitores. Colocando a leitura em primeiro plano em suas aulas, os alunos, se não tiverem já consolidado o ato de ler, na certa, se sentirão estimulados a começar a construção de sua bagagem de leitura.

Considerando a leitura um bem de todos, Silva expõe as cinco principais funções da leitura:

1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano.
2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar.
3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis.
4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão.
5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem. (SILVA, 2005, p. 42).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Assim, vamos percebendo que a leitura é uma experiência para ser vivida sem cobranças, livre de preconceitos e proibições. A experiência que ganhamos enquanto leitores é que garantirá a qualidade das leituras e o crescimento enquanto leitor.

Pensando dessa forma, admitimos que o discurso sobre leitura tem de continuar (SILVA, 2004.) Sempre. Ininterruptamente. Há que se mudar o quadro atual. Principalmente quando a leitura envolve processos de letramento, incluindo as mídias e as novas tecnologias de informação e comunicação.

> [...] a circulação de informações por meio das tecnologias inerentes à Internet demandam práticas complexas de letramento para muito além de uma simples alfabetização digital, vista aqui como um ritual de iniciação. Tais práticas, por sua vez, exigem não apenas a posse, o aluguel ou o empréstimo de um computador (atualizado e de boa geração, diga-se), mas também a hospedagem num provedor (o que geralmente custa), além do domínio de programas (pelo menos os básicos, de acesso e comunicação à distância, síncrones e assíncrones), daí o risco de uma subclasse de pessoas, sem poder aquisitivo e/ou sem preparo educacional, ficar deixada à margem do vertiginoso turbilhão digital. (SILVA, 2004, p. 30).

Sem os materiais adequados, que não estejam de acordo com a realidade dos estudantes, a leitura se transforma numa mera artificialidade sem sentido. Para Silva (2003b, p. 57), vista por esse ângulo: "A leitura se transforma numa rotina estafante, muitas vezes sem pé nem cabeça, para quem a produz, servindo a propósitos outros que não a produção de sentidos para os textos."

Ao se deparar com livros que façam parte da sua realidade, que representem os diferentes gêneros e tipos textuais, os leitores se identificam mais facilmente com o texto e sua leitura ocorre de forma dinâmica e prazerosa, além de possibilitar que o colaborador conduza o processo de leitura de uma maneira crítica e não mais acrítica como estamos, infelizmente, acostumados a ver em nossas escolas.

Sendo a leitura crítica fundamental para uma educação inclusiva e libertadora, urge que a priorizemos nas escolas, proporcionando aos alunos a possibilidade de "Constatar, Cotejar e Transformar", onde

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> [...] a *constatação* do significado do documento escrito nada mais é do que sua compreensão [...] A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias vinculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao *cotejo* das ideias projetadas na constatação. [...] o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na *transformação.* (SILVA, 2005, p. 80).

Podemos entender que a leitura de um texto pressupõe um autor que depende de traços textuais, mas que *joga*, também, com o que está atrás do texto, atrás do destinatário e diante do processo de cooperação. Não é possível considerar as condições de leitura sem considerar as condições de produção.

Assim, a leitura crítica é um bem social, uma vez que inclui o leitor enquanto cidadão, possibilitando a intervenção, o questionamento e, principalmente, a mudança – o ser "outro" depois do livro.

Na epígrafe de Larrosa (2000), pode-se ler uma das principais funções da leitura: a transformação. Para o autor, a leitura não deve ser vista como formação e sim como "algo que nos forma ou nos deforma, ou ainda, nos transforma. [...] A leitura tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos" (LARROSA, 2000, p. 6).

Entretanto, se a leitura é um acontecimento da pluralidade, a pluralidade da leitura exige que a experiência se faça de tal forma que libere a diferença sem capturá-la. Como não podemos antecipar o resultado da leitura, ela, como experiência, não pode ser comparada ao experimento, pois a experiência, ao contrário do experimento, não pode ser transmitida.

> Duas pessoas, ainda que passem pela mesma experiência, não sofrem a mesma experiência, ou seja, ninguém pode aprender com a experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida. [...] A experiência da leitura é intransitiva, não é um caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão uma abertura em direção ao desconhecido (LARROSA, 2000).[8]

Ao falar da intransitividade da leitura, Larrosa sugere caminhos possíveis para a interpretação; não existe, portanto, uma leitura única,

8 Entrevista concedida ao jornal "Diário da Amazônia"; Porto Velho/RO, 30 de julho de 2001.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

mas muitas leituras possíveis em um texto. O que será decisivo para o estabelecimento dos sentidos serão as vivências dos leitores.

Consideramos, portanto, que a melhor contribuição que a escola pode trazer para a educação do estudante é transformá-lo em leitor consciente, reflexivo e crítico. A escola, transformada em laboratório de leitura, é o lugar onde o aluno experimenta, desenvolve e confere suas habilidades de leitor. Valoriza-se, nessa fase, a leitura quantitativa, pois, a quantidade gera qualidade pela experiência.

Leitura e Análise do Discurso

As condições de produção, que, de acordo com a Análise do Discurso Francesa, transformam um enunciado em discurso nos autorizam a dizer que o leitor não pode fazer o que bem entender em relação ao texto, mas poderá, dentro dos limites que o texto impõe ao leitor, dar-lhe sentidos outros, muitos, vários. Uma concepção discursiva de texto e de leitura supõe que jamais se lê um texto "na sua qualidade de enunciado (produto), mas sempre na sua qualidade de discurso. O simples fato de ler impossibilita que o texto esteja aí como produto, já que ler é um processo e 'ler', um verbo transitivo" (POSSENTI, 1991, p. 502).

Embora saibamos que falar sobre leitura não é uma tarefa fácil (afinal, num país onde o professor que valoriza a leitura é taxado de preguiçoso, onde alguns acham que ler não é trabalho), espera-se, pelo menos, que uma reflexão sobre a teoria da leitura possa circular entre *leitores ideais*. O que pretendemos pôr em questão é a assimilação da leitura com passividade, aquela onde o leitor não interfere, não constrói. Entendemos que lemos através de um sistema imposto pela ordem construída. Entretanto, não é mais possível ignorar uma construção do leitor.

De Certeau (1994) nos oferece para reflexão o seguinte trecho:

> Se portanto o livro é um efeito (uma construção) do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do leitor. Este não toma o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. (p. 264-5).

Um texto, na sua superfície linguística, segundo Umberto Eco (1987), representa uma cadeia de artifícios de expressões que devem

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ser atualizados pelo leitor. Eco postula que um texto distingue-se de outros tipos de expressão por sua maior complexidade, ou seja, pelo fato de ser entremeado do *não dito* – não manifestado em superfície. Portanto, podemos dizer que ler é exercitar um conjunto de estratégias, de hipóteses, a fim de que o dito e o *não dito* possam ser atualizados pelo leitor, através de movimentos cooperativos, conscientes e ativos. Assim, ler passa a ser considerado como um ato de recolhimento no não dito do dito. Como numa guerra, quando se projeta um modelo de adversário, escrever um texto implica, inclusive, em prever os movimentos dos leitores.

Isso não significa que o leitor possa inferir qualquer coisa, nem defendemos uma teoria da "abertura". É que a "competência do leitor não é necessariamente a do autor". Para ler um texto, não é necessário apenas que o leitor tenha competência linguística, mas, sobretudo, uma capacidade de lidar com pressuposições e idiossincrasias. Todo bom estrategista deve considerar, também, os acidentes casuais. Afinal, as palavras contêm o movimento da história, pois as que falamos agora não são as mesmas que ouvirão amanhã.

Como já sabemos que a língua não é um código, podemos dizer, sem medo de errar, que uma das principais tarefas do texto é fornecer "pistas" ao leitor, seja pela escolha da língua, pelo tipo de enciclopédia, pela escolha do léxico, do estilo ou do gênero utilizados. Assim, escolhendo o alvo a ser atingido, o autor fará com que toda maneira de dizer seja aquilo que possivelmente o seu leitor possa entender. Empenhar-se-á no sentido de estimular um efeito preciso, dará pistas para a interpretação do tipo*: Como era de esperar...* – para conduzir o leitor à interpretação já pré-formulada por ele; *Foi muita maldade o que fizeram com ele ...*– levando a acreditar firmemente na cruel intenção dos personagens; *Por mais engraçado que possa parecer...*– eliminando qualquer senso de humor do texto etc.

A "abertura" de uma obra é determinada pelo *modo* de usar o texto. Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso definem esse modo, uma vez que representam "os processos combinatórios de formas ou códigos variados que gravitam em torno da comunicação verbal, embora não se restrinjam a ela". Se os gêneros são articulações discursivas que organizam e definem a textualidade, os mesmos são inconcebíveis fora do texto, assim como o texto se desfaz sem os gêneros. O autor, ao adotar determinado gênero discursivo, decide até que ponto deve controlar a cooperação do leitor, escolhendo

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão final

os graus de dificuldades linguísticas, as referências, as alusões e as possibilidades de intertextualidade. Acontece que, às vezes, a competência do leitor não é prevista com eficiência (seja por preconceito, pela historicidade mal observada ou outro fator qualquer) o que pode acarretar distorções na leitura.

Devemos distinguir, conforme Geraldi (2006, p. 92-3), "as seguintes possíveis posturas ante o texto: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo de texto; a leitura do texto – pretexto; a leitura – fruição do texto". Na fronteira entre o *uso livre* de um texto e a sua interpretação, está aquilo que Barthes chama de texto de fruição e gozo. O leitor tem que decidir. Porém, alguns limites precisam ser estabelecidos, pois a noção de interpretação sempre envolve uma dialética entre estratégias do autor e resposta do leitor. A cooperação textual realiza-se entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos individuais, pois o material da interpretação é o texto e o sentido vem da prática discursiva.

Entendemos que a leitura de um texto pressupõe um autor que depende de traços textuais, mas isso não impede que ele jogue, também, com o que está atrás do texto, atrás do destinatário e diante do processo de cooperação. Não é possível considerar as condições de leitura sem considerar as condições de produção. Cabe, então, uma pergunta que nos remete ao que afirmou Geraldi acima: *O que quero fazer com este texto?* Ou, ainda, a sua similar, sugerida por Possenti: *Por que o leitor leu o que leu?* Resumimos assim: *Para que e Por que leio?*

A teoria bakhtiniana da enunciação não prevê uma classificação para os gêneros, mas um campo interativo formado pelos gêneros primários e secundários. "Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e assimilam os gêneros primários (simples) que se constituíram na comunicação discursiva imediata" (BAKHTIN, 1992, p. 291).

Em nenhum momento, Bakhtin separa os gêneros primários dos gêneros secundários. Provérbios, piadas, frases do cotidiano, charges, cartuns, tiras, poemas, canções, contos, crônicas e as grandes formações genéricas desempenham uma função precisa na análise do discurso e na produção de sentidos. Não se trata de negar a predominância de um gênero sobre outro, mas é preciso considerar os dois cruzamentos: do sério com o cômico, do visual com o verbal, do escrito com o oral. É no cruzamento dos gêne-

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ros que nascem as relações de sentido expressas nas enunciações. Além de produzir a textualidade, os gêneros tecem a *tela dialógica* do discurso. São como engrenagens que possibilitam o deslizamento das relações dialógicas.

As marcas do autor e do leitor nos textos de humor

Como pretendemos adotar uma postura que não conduza a um grosseiro subjetivismo, é necessário buscar uma teoria consistente a respeito da linguagem. Queremos dizer que, embora concordemos que haja textos nos quais é possível fazer várias interpretações, existem, também, aqueles cuja leitura consiga o objetivo traçado (no caso do humor, desencadear o riso). Para comprovar essas hipóteses, buscamos nos textos humorísticos um certo controle de interpretação, ou seja, mostrar que a apreensão do efeito de humor é que possibilita dizer se o texto foi devidamente interpretado, segundo a *intenção do texto*, conforme Foucault ou a *intenção do autor* conforme Freud, quando se refere ao espaço da intenção em sua teoria. Enfim, uma boa teoria da leitura deve encarar todos os ingredientes que a compõem, quais sejam: o leitor, o texto e o autor, ressaltando a contribuição de cada um deles.

O conceito de formação discursiva, visto em Foucault (1986), nos coloca diante do seguinte questionamento: não será porque a palavra *leitura* é tomada em apenas um sentido que se rejeita a possibilidade de existir uma leitura *direcionada*, com vestígios, marcas, rastros etc? O fato de existir mais de uma leitura possível não implica que uma delas seja errada, ou que o texto deva ser unívoco, "apenas que não podem ser adotadas pelo mesmo leitor, numa mesma condição e num mesmo discurso".

Partindo do pressuposto que os textos formatam as ideias, os valores e as paixões de uma época (KRISTEVA, 1978) e que, por isso, cada um dos elementos da cena enunciativa é construído por procedimentos discursivos, entendemos que:

> [...] a relação entre autor, texto e leitor é marcada como uma sinalização do aparelho comunicativo e cognitivo feito no texto. Pensar o papel do autor no texto significa, pois, interrogarmo-nos sobre as regras implícitas que regem a relação entre autor-implícito, objeto e leitor-implícito, e que permitem a legibi-

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão final

> lidade e a legitimidade do texto. Em outras palavras, trata-se de estudar quais os dispositivos através dos quais cria-se no texto um "efeito autoria" que legitima os sentidos (GREGOLIN, 1998, 16).

Analisar-se-á, portanto, alguns textos que, para produzirem o efeito de sentido desejado, precisam ser interpretados de acordo com sua legitimidade, com o prejuízo de se perderem as noções de memória e história, caso não seja dessa forma. É como se fosse um jogo e o autor do texto ora se mostra, ora oculta-se no dialogismo, dando ao leitor a possibilidade de perceber pistas no fio discursivo.

Vejamos, por exemplo, a piada a seguir:

> O Português foi ao médico e depois de vários exames, este último lhe receitou três remédios. Uma semana depois ele tinha piorado consideravelmente e está na cama agonizante quando Maria resolve chamar o médico novamente.
> - O senhor comprou todos os remédios que eu lhe passei? – pergunta-lhe o médico.
> - Mas é claro que eu comprei, doutor!
> - E tomou todos direitinho?
> - Tomar de que jeito? Se em todos os frascos estava escrito: "Mantenha sempre fechado?".

O que faz a piada acima ser engraçada é justamente o fato de ter sido feita uma *leitura literal* do enunciado contido no frasco de remédio. Embora não se trate de nenhum texto literário, onde a polissemia é quase sempre perceptível, existem textos nos quais, ou por economia, ou por considerar que a enciclopédia do usuário é suficiente para *decodificar* a mensagem, o que precisa ser dito não está só no texto escrito. Envolve, sobretudo, o discurso, a história do leitor, do autor, enfim, as condições de produção em que se realizou o discurso.

O mesmo fenômeno ocorre com as placas de trânsito, conforme salientou Possenti (1999, p. 175): "PARE FORA DA PISTA. O exemplo serve para deixar claro que para defender a importância do texto não é necessário crer que tudo esteja nele e que ler seja tirar algo de dentro do texto, como se ele fosse um balde de sentidos." Não significa, também, que o motorista deva fazer uma leitura imperativa que o obrigue a parar, assim que lê a sinalização. Todos irão fazê-lo apenas se tiverem necessidade. Aliás, é isso mesmo que

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

podemos ler através do "não dito": Caso precise parar, pare fora da pista, pois é perigoso estacionar na pista. No caso do remédio, o que não estava dito era: Após tomar um comprimido, mantenha o frasco sempre fechado, caso contrário, o produto poderá estragar.

O modo utilizado pelo autor para organizar o texto pode refletir a ideologia de quem o produziu e sua consequente polifonia. De certa forma, o leitor é submetido a um conjunto de regras, como afirma Chartier (1994, p. 7),

> onde o autor, o livreiro-editor, o comendador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva.

No entanto, afirma o mesmo autor que, por outro lado, "a leitura é, por definição, rebelde e vadia".

Na piada seguinte, demonstra-se o trabalho do sujeito e o ambiente em que elas acontecem, reforça o efeito de sentido que o autor pretende seja apreendido.

> Na África, dois canibais estão almoçando juntos e um deles diz:
> - Detesto turista!
> Deixa pra lá – diz o outro – coma só o macarrão!

O gancho definitivo para o desencadeamento do humor encontra-se na cena enunciativa: Onde? - na África; Quem? - dois canibais; Quando? - na hora do almoço.

Considerando o contexto (África – turistas – canibais), as possibilidades de leitura (interpretação) restringem-se e seria esperado (?) entender que a palavra "detestar" refere-se: a) à preferência alimentar – não gosto de comer; b) à antipatia por determinados visitantes – detesto turistas.

Entretanto, o riso só é possível se se fizer a primeira leitura, já que a frase seguinte *coma só o macarrão*, é determinante para que tal leitura seja feita. Percebemos, então, que a questão da leitura é também uma questão do leitor, já que o sentido pode estar tanto no interior, quanto no exterior do texto e é no movimento da história que vamos fazer esta ou aquela leitura. No caso das piadas, quando o leitor não faz esta leitura "histórica", há um prejuízo imediato,

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão final

pelo menos o de não provocar o riso, passando a constituir-se em um discurso outro que não o do humor, do imprevisível, do subversivo.

Com os exemplos acima, esperamos ter dado uma pequena demonstração do que consideramos marcas do autor e do leitor no humor. No caso, os rastros do leitor sobressaem-se aos do autor, uma vez que os sentidos atribuídos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que deles se apropriam. Afinal, ler é adentrar nos textos, compreendendo-os dialeticamente, na relação os contextos.

Leitura, Humor (AD[9]) e Literatura Infantojuvenil

Faremos uma leitura do humor na Literatura Infantojuvenil, com a finalidade de demonstrar o trabalho que o sujeito realiza, principalmente, considerando a história, o discurso do *outro*, as formações discursivas e/ou ideológicas, mas, sobretudo, levando em consideração um sujeito que tece filigranas no discurso, que lança olhares oblíquos sobre os textos, que construa lugares de dizer que o distingam dos demais, que o faça singular no plural. Que a singularidade lhe permita demonstrar a pluralidade social, ideológica, linguística e discursiva.

A Literatura Infantojuvenil sempre foi vista como uma forma literária menor em função de seu atrelamento à pedagogia utilitária. Além disso, a produção infantil sempre esteve ligada à sociedade de consumo e ao mundo dos adultos. Todos esses fatores influenciaram, sobremaneira, as obras destinadas ao público infantil que refletiam uma imposição literária com vistas a representar certas verdades sociais.

Pretendemos refletir a respeito da seguinte questão: o que vem a ser esse *infantil* dentro de uma categoria literária? Naturalmente que não queremos reproduzir o modelo capitalista de organização social, onde a criança é vista apenas como um ser dependente e, portanto, a relação estabelecida tende a ser a de dominados e dominantes. Esperamos e, sobretudo, desejamos que essa fase da Literatura Infantojuvenil já tenha passado; se não, que, pelo menos, nós, professores, tenhamos consciência da sua perversidade e possamos

9 A escolha de textos infantis que privilegiam o humor dá-se em função de suas relações com a Análise do Discurso.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

levar para a sala de aula textos verdadeiramente literários. Porque entendemos que a Literatura Infantojuvenil[10] é arte, da mesma forma que a Literatura em geral.

Antes de entrar na questão da subjetividade, propriamente dita, algumas questões se impõem necessárias. Que segredos há nos livros infantis que divertem as crianças? Que sabedoria há por trás da linguagem da literatura infantil, que nos faz coniventes, como adultos, e envolvidos, como crianças? Para tentar responder às questões acima, deter-nos-emos na categoria do humor como procedimento e examinaremos suas realizações em algumas dessas obras da Literatura Infantojuvenil, selecionadas por um critério de riqueza e fertilidade de produção.

Refletir sobre a presença do riso na Literatura Infantojuvenil e experimentar as várias possibilidades de abordagens críticas deste fenômeno, não é tratar de uma abordagem exaustiva. O maior intuito é trazer à baila algumas reflexões sobre o tema controverso e sedutor da repercussão do humor na Literatura e um consequente marco no papel do sujeito enquanto autor dos textos que produz, já que o humor é um dos fios a partir dos quais é tecida a rede de sentidos. Ele, o humor, evidencia uma atitude intelectual do autor que produz o seu texto com uma postura consciente em relação à Literatura Infantojuvenil. Esta atitude revela um distanciamento crítico do material que ele utiliza: os textos que cria. Portanto, a Linguística, enquanto ciência da linguagem, deve debruçar-se também sobre a Literatura Infantojuvenil, com seriedade, e promover um mergulho profundo na obra, revelando um mundo que se esconde nas dobras do texto. Desta forma, pode-se garantir o lugar e o respeito que a Literatura Infantojuvenil merece.

Mesclando vários discursos, o autor de textos humorísticos coloca em prática o método socrático de destruir qualquer opinião isolada por colocá-la em contato com um contexto mais amplo ou estranho, que, neste caso, é a literatura infantil em suas diversas manifestações e o contexto social no qual ela se insere.

Como vimos, Bakhtin (1999), "numa perspectiva antropológica, fala do riso decorrente do processo de carnavalização, tomando como suporte para seu estudo sobre Rebelais, a Idade Média e o

10 Refiro-me à Literatura Infantil escrita para crianças, sem o ranço do didatismo presente especialmente nos primeiros textos, cuja finalidade era passar algum tipo de moralismo.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão Final

Renascimento". As manifestações da cultura popular – ritos, espetáculos, festas, obras cômicas orais e escritas, vocabulário familiar e grosseiro, traduzem uma visão de mundo específica, marcada pela subversão dos valores oficiais, pelo caráter renovador e contestador da ordem vigente.

Se o riso continua sendo a marca do homem adulto, já sufocado pelas imposições da cultura, limitado pelas amarras sociais, angustiado pelo peso das preocupações, o riso solto da infância é genuína explosão de prazer. Parece, portanto, bastante fértil trilhar o caminho da Literatura Infantil Brasileira a partir do riso. O riso adulto, para acontecer, exige, geralmente, uma maior elaboração de ideias e palavras, encontrando expressão plena nos chistes e nas piadas, já o riso infantil encontra-se bem próximo do popular, manifestado através da inversão e subversão da ordem vigente. Fazer as coisas às avessas faz rir a criança que, desta forma, *desmonta a seriedade do adulto*.

Bergson (1980, p. 23) define o como uma forma de subverter padrões, "consequência de uma desarmonia para a qual concorre algo de ligeiramente atentatório à vida social. A repercussão do cômico é sem fim, porque gostamos de rir e todos os pretextos nos servem". A tese fundamental é a de que o riso é provocado pela rigidez mecânica, pelo automatismo. A vida e a sociedade exigem do ser humano uma atenção e uma elasticidade do espírito e do corpo para se adaptar às constantes mudanças de situação. O riso é, portanto, uma espécie de gesto social que reprime as excentricidades e procura corrigir certa rigidez do corpo, do espírito e do caráter que a sociedade gostaria de eliminar dos seus membros. Dentro desta ótica, faz sentido a máxima latina: *ridendo castigat mores.* Bergson (1980) vai buscar na infância, depositária da maioria de nossos sentimentos alegres, as leis fundamentais do cômico. É observando os brinquedos infantis: o boneco de mola; o fantoche a cordões; a bola de neve, que o filósofo elabora os processos fundamentais do riso: a repetição, a inversão, a interferência de séries e a transposição.

Outra é a direção de Freud (1969) que, em sua teoria psicanalítica, vincula o riso ao princípio do prazer. Freud, ao dedicar-se à interpretação dos sonhos, percebeu que havia estreita semelhança entre a linguagem dos sonhos e a dos chistes. Em seu estudo *Os chistes e sua relação com o inconsciente,* através de numerosos

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

exemplos, ele comprova que os processos de condensação e deslocamento, presentes na elaboração onírica, também fazem parte da elaboração do chiste.

Freud divide, então, nesse *domínio* as expressões comportamentais em três:

- O chiste (gracejo, piada, anedota, trocadilho), que provoca o riso por meio de um jogo de palavras, ideias;
- O cômico próprio dos eventos ou objetos lúdicos e que envolve a percepção de alguma espécie de contraste;
- O humor reservado aos casos em que uma pessoa dá pouca importância a seus infortúnios e está pronta a ver o lado engraçado de tudo.

O cômico apresenta em sua estrutura um caráter eminentemente dialético. Há sempre um misto de alegria e tristeza no cômico e no risível. Platão já havia observado no final do *Banquete* que o cômico se acha muito próximo do trágico. D. Quixote é um momento alto dessa união. As comédias de Chaplin são, no fundo, tristes. Chega-se, inevitavelmente, à figura de Baco, deus do vinho e da alegria, do prazer, a efervescência coletiva não impede que o trágico apareça.

As possibilidades mais simples de inventar estórias cômicas nascem do aproveitamento do erro. Rimos das pessoas que caem porque elas não se comportam segundo a norma humana.

> A criança que vê a mãe enfiar a colher na orelha, e não na boca, ri porque 'a mãe errou': tão grande e não sabe nem usar corretamente a colher, segundo as regras. Este tipo de 'riso de superioridade' está entre as primeiras formas de riso de que a criança é capaz. E o fato da mãe ter errado de propósito, não faz a mínima diferença: seu gesto, de qualquer forma, será um gesto errado. Se a mãe, depois de repetir duas ou três vezes aquele gesto, variá-lo levando a colher aos olhos, o 'riso de superioridade' será reforçado por um 'riso de surpresa'. Estes simplíssimos mecanismos são bem conhecidos dos inventores de *gags* cinematográficas. O psicólogo observará, porém, que também o riso de superioridade é um instrumento de conhecimento, dada a maneira como se brinca com a oposição entre uso correto e uso errado da colher (RODARI, 1982, p. 107).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

É preciso estar atento a um aspecto muito particular do *riso de superioridade*. Se o perdermos de vista, ele pode assumir uma posição conservadora, conformista. Para que o riso tenha uma função positiva, é preciso que sua flecha golpeie as ideias velhas, o medo de mudar, a beatice das normas. Os *personagens errados* do tipo inconformistas devem ter destaque nas nossas estórias. A sua *desobediência* à natureza, ou às normas, deve ser premiada. São os desobedientes que movimentam o mundo!

Para a criança o efeito de surpresa pode causar resultados cômicos. É o caso das metáforas da linguagem. Em uma situação em que, por exemplo, *rasgar o peito*, a palavra rasgar pode significar tanto *partir, separar* como *abrir o coração* representa um fato novo e ela ri porque percebe e gosta da combinação do *nonsense* com a novidade. A língua de todo dia está repleta de metáforas. Falamos, por exemplo, de um torcedor que *rasga o peito pelo time preferido* e não experimentamos nenhuma surpresa, porque já usamos e já ouvimos a imagem centenas de vezes (É um jogador que *dá a vida pelo time*, vibra com ele). Para a criança, essa construção pode ser nova e *rasgar o peito* pode significar, realmente, *ferir-se, sangrar*.

Numa retrospectiva pela história da literatura infantil brasileira, percebemos que, assim como na literatura para adultos, é no Modernismo que o riso vai ser redescoberto. Alcântara Machado (1970), escritor modernista, que soube muito bem explorar o riso, manifestou-se a respeito dizendo que um dos maiores benefícios que o movimento moderno trouxe foi tornar alegre a literatura brasileira. Até então no Brasil a preocupação de todo escritor era parecer grave e severo. O riso era proibido.

É na obra de Monteiro Lobato que o riso se firma como presença viva e constante, instaurando uma nova concepção a respeito da criação de obras para crianças, anteriormente conhecida pelo didatismo que permeava os escritos destinados ao público infantil. O caminho aberto por Lobato, com seu primeiro livro publicado para crianças, *A menina do narizinho arrebitado* (1921), vai ser retomado na literatura infantil brasileira, com plena consciência de opção, a partir da década de 60. Podemos dizer que uma das mais fortes lições de Lobato – o riso – mantém viva hoje das paródias aos contos de fadas tradicionais, no reaproveitamento das narrativas populares, manifestando-se no cômico de situações, de personagens ou de linguagem.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Monteiro Lobato foi o criador do Sítio do Picapau Amarelo, onde tudo pode acontecer.

> [...] pois não há o que Dona Benta ignore, não há o que Tia Nastácia não esteja disposta a fazer, não há lugar no mundo inteiro onde Narizinho e Pedrinho não tenham tido vontade de ir... E não tenham ido! Onde vivem o Burro Falante – um filósofo Conselheiro, o Marquês de Rabicó – um porco capaz de tudo comer, o pacato rinoceronte Quindim... Sem contar o Visconde de Sabugosa – um sábio sabugo de milho – e a fantástica Emília... No sítio, a lógica que impera não é a do adulto, ele entra no jogo da criança. Essa mistura maravilhosa de fantasia e realidade, de bichos que falam sabiamente, de sabugos que fazem conferências, é mais do que surpreendente ou humorada... é a própria essência do humor. (ABRAMOVICH, 1996, p. 60-1).

Emília, a boneca falante do Sítio do Picapau Amarelo, mostra constantemente em suas atitudes o que é o humor, expresso na alegria de viver e no modo de conduzir sua vida. Irreverente, subversiva, crítica, desaforada, corajosa.

Emília é dona de seus próprios conceitos e critérios sobre todas as coisas: *Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia.* Durona e lúcida: *Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho sim, um lindo coração – só que não é de banana. Coisinhas à toa não o impressionam, mas ele dói quando vê uma injustiça.* Emília se define da maneira mais corajosa e mais verdadeira: *Eu sou a Independência ou Morte!*

Monteiro Lobato soube muito bem representar o inconformismo, a desobediência e a irreverência, falando pela voz do *outro*, a voz de Emília, a boneca de pano com ideias avançadíssimas para a época, quanto inovar, subverter, utilizando recursos linguísticos, desmontando as regras e fazendo uso de metáforas. Vejamos um trecho de *A chave do tamanho:*

> O pôr do sol de hoje é de trombeta – disse Emília, com as mãos na cintura, depezinha sobre o batente da porteira....
> [...] Era um pôr de sol de trombeta. Por quê? Porque Emília tinha inventado que em certos dias o Sol tocava trombeta a fim de reunir todos os vermelhos e ouros do mundo para a festa do ocaso.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Que maravilhoso fenômeno é o pôr do sol! – disse Dona Benta.
Emília deu um pisco para o Visconde por causa daquele "fenômeno", e resolveu encrencar.
Por que é que se diz "pôr do sol", Dona Benta? – perguntou com seu célebre ar de anjo de inocência – Que é que o Sol põe? Algum ovo?
Dona Benta percebeu que aquilo era uma pergunta-armadilha, das que forçavam certas respostas e preparavam o terreno para o famoso "então" da Emília.
O Sol não põe nada, bobinha. O sol põe-se a si mesmo.
Então, ele é o ovo de si mesmo. Que graça! Dona Benta teve a pachorra de explicar.
"Pôr do sol" é um modo de dizer. Você bem sabe que o Sol não se põe nunca; a Terra e os outros planetas é que se movem em redor dele. Mas a impressão nossa é de que o Sol se move em redor da Terra – e, portanto nasce pela manhã e põe-se à tarde.
Estou cansada de saber disso – declarou Emília. – A minha implicância é com o tal de pôr. "Pôr" sempre foi botar uma coisa em certo lugar. A galinha põe o ovo no ninho. O Visconde põe a cartola na cabeça. Pedrinho põe o dedo no nariz.
Mentira! – gritou Pedrinho desapontado, tirando depressa o dedo do nariz.
Mas o Sol – continuou Emília – não põe cartola na cabeça, nem tem o péssimo costume de tirar ouro do nariz.
É um modo de dizer, já expliquei – repetiu Dona Benta.
Estou vendo que tudo que a gente grande diz são modos de dizer continuou a pestinha. Isto é, são pequenas mentiras – e depois vivem dizendo às crianças que não mintam! Ah! Ah! Ah!... Os tais poetas, por exemplo. Que é que fazem senão mentir? Ontem à noite a senhora nos leu aquela poesia de Castro Alves que termina assim:
Andrada! Arranca esse pendão dos ares!
Colombo! Fecha a porta dos teus mares!
Tudo mentira. Como é que esse poeta manda o Andrada, que já morreu, arrancar uma bandeira dos ares, quando não há nenhuma bandeira nos ares, e ainda que houvesse, bandeira não é dente que se arranque? Bandeira desce-se do pau pela cordinha. E como é que esse poeta, um soldado raso, se atreve a dar ordens a Colombo, um almirante? E como é que manda Colombo fechar a "porta" dos "teus" mares, se o mar não tem porta e Colombo nunca teve mares – quem tem mares é a Terra?
Dona Benta suspirou.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> Modos de dizer, Emília. Sem esses modos de dizer, aos quais chamamos "imagens poéticas", Castro Alves não podia fazer versos.
> - Mas é ou não é mentira?

Monteiro Lobato soube usar como ninguém as múltiplas facetas da linguagem: transformava expressões em advérbio de modo – *depezinha*, adjetivos em substantivo – *deu um pisco* e colocava na boca de Emília os questionamentos mais inteligentes que se possa imaginar, um verdadeiro ensinamento para estimular o senso crítico e a pesquisa.

> O que é que o sol põe?
> Estou cansada de saber disso – declarou Emília. – A minha implicância é com o tal de pôr. "Pôr" sempre foi botar uma coisa em certo lugar. A galinha põe o ovo no ninho. O Visconde põe a cartola na cabeça. Pedrinho põe o dedo no nariz.

Lobato marcava sua autoria de várias formas. Uma das mais instigantes era colocar-se na voz de Emília e desafiar a capacidade interpretativa das crianças, lançando mão de recursos como, por exemplo, a ironia. Cristalizando a palavra *pôr*, como se ela só tivesse um sentido, Lobato demonstrava a polifonia da língua e a "dificuldade" que as crianças têm em compreender a sua estrutura e a arbitrariedade do signo linguístico. Emília (Lobato) conhece os vários sentidos da palavra *pôr*. Entretanto, argumenta contrariamente para levar o leitor até o próximo embate: *modos de dizer*, *mentira*. Neste ponto, não há mais como negar a heterogeneidade da língua. Está explícito, marcado e demarcado o lugar do leitor, cúmplice do autor "que passa a ser construtor dos sentidos, na medida em que tem que ler as manobras discursivas para poder entrar no jogo" (GREGOLIN, 1998, p. 17).

> Os tais poetas, por exemplo. Que é que fazem senão mentir? Ontem à noite a senhora nos leu aquela poesia de Castro Alves que termina assim: Andrada! Arranca esse pendão dos ares! Colombo! Fecha a porta dos teus mares!

E quando D. Benta tentava explicar – *Modos de dizer, Emília. Sem esses modos de dizer, aos quais chamamos "imagens poéti-*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

cas", Castro Alves não podia fazer versos - ela saía com mais uma preciosidade, prova do inconformismo, da constante busca pelo inusitado: *Mas é ou não é mentira?* Que bom que podemos mentir! A língua nos permite *jogar*, subverter, desobedecer, inovar, renovar. Mas, sobretudo, a língua, enquanto processo discursivo, possibilita uma certa cumplicidade entre autor-leitor-texto.

Modernamente, nada mais recomendável do que analisar um "tratado do riso para crianças" – *O fio do riso* de Ângela Lago. A teoria do riso pode ser lida nas entrelinhas do livro e o que podia parecer uma historinha ingênua, transforma-se numa obra de arte – pura filosofia, um tratado do riso para crianças.

O fio do riso parece ser apenas uma história para crianças, sem outras intenções que não a de divertir e levá-las a um mergulho na fantasia, o que já seria o bastante. Entretanto, a obra é bem construída, envolvente no ritmo e na musicalidade, preenchendo a função lúdica e estética e, portanto, estabelecendo-se como arte. Por isso, possibilita muitas leituras.

No livro, o riso é matéria do inconsciente da mesma forma que o sonho. A menina, conhecida como Nina, por entediar-se fechada em um apartamento, sonha acordada e é transportada pela fada Pimplinar para um outro lugar – espaço aberto no meio de plantas e animais. No entanto, por um processo de deslocamento, transfere-se para os animais que povoam este lugar mágico, a ideologia da seriedade, própria do mundo dos adultos, uma vez que lá a lei é não rir. Tudo é orientado pela censura, pelo superego.

Nina, a personagem principal do livro, ri daquilo que é diferente, daquilo que entra em contraste com o que ela está habituada, ou seja, animais vestindo roupa e agindo como gente. Esse tipo de riso tem função social, feito para transgredir as leis sociais, para podar os excessos. Mais do que as diferenças, o que chama a atenção do leitor é o comportamento automatizado que os animais têm à semelhança dos seres humanos, verdadeiras caricaturas de gente. Bergson (1980) afirma que a ideia da forma querendo impor-se ao fundo é a que a comédia procura sugerir quando ridiculariza uma profissão.

A fim de demonstrar cultura e superioridade, o pato assume ar de dono da verdade e faz perguntas que primam mais pela forma que pelo conteúdo. É nesse momento que a ilustração tem papel fundamental: precisa representar o ridículo profissional, através do

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ridículo físico – um pato sisudo, de óculos, sapatos enormes, desproporcionais. As perguntas abaixo representam a caricatura de gente grande em confronto com a criança:

> Por quem o urubu põe luto?
> Quanto demora um minuto?
> Aonde é mais adiante?
> Responda, sua ignorante!
>
> O que foi que disse Kant?
> Quanto pesa um elefante?
> Quanto custa um jacaré?
> Dois mais dois, quanto é que é?

No livro, Nina sonha acordada. Freud (1969), em sua teoria psicanalítica, vincula o riso ao princípio do prazer; momento em que a coerção e a censura são afrouxadas e vencem o inconsciente e não as leis da razão. Desde o título do livro já é possível fazer esta leitura psicanalítica: fio sugere o próprio movimento do inconsciente por onde Nina viaja entrando na fantasia – um prazer provocado pela eliminação temporária da censura.

Em *O fio do riso,* Nina, no seu sonho acordada, desloca para os animais o que é próprio do mundo dos adultos, ou seja, a ideologia da seriedade. Ao deslocá-la para os animais, a menina se liberta da censura, o mundo perde a rigidez comandada pela razão, e Nina pode dar livre vazão ao riso. Pelo deslocamento ocorrido, ela pode dar gargalhadas, um efeito purificador!

Tudo no mundo dos animais é orientado pelo superego e pela censura, a começar pela proibição de rir. No livro *O nome da rosa,* de Umberto Eco, encontramos, entre tantas outras coisas boas, essa proibição de rir.

> Como se trata de um livro feito de outros livros, é possível perceber que frei Jorge, fiel guardião de um livro cuja única cópia está na biblioteca do mosteiro beneditino, é o símbolo da submissão – a fé acima da razão. Contra ele, frei Guilherme que usa a inteligência, a dedução e a lógica. O livro do qual falamos é o segundo livro da *Poética de Aristóteles.* O primeiro livro trata da tragédia, o segundo, o que não chegou até nós, trataria da comédia e, portanto, teria como tema *o riso.* Segundo frei

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

> Jorge, o filósofo Aristóteles transformaria o riso numa arma de destruição, o riso acabaria com tudo que é sagrado (TURCHI, 1995, p. 51).

O nome da rosa de Umberto Eco é tratado de uma filosofia sobre o riso e *O fio do riso* é um tratado do riso para crianças, como já foi dito antes. Nesta obra infantil, o riso é um gesto social que reprime as diferenças, é prazer, válvula de escape das sensações do inconsciente que fogem, por um instante, à censura do superego, transgressão às leis, força regeneradora.

Tanto em *O nome da rosa*, quanto em *O fio do riso*, é proibido rir pelo temor de que o riso desmonte o que se encontra em equilíbrio. Nina ri e transforma em deboche as perguntas sérias dos animais. A crítica e a ironia presentes nas respostas de Nina derrubam as ideias preconcebidas, a certeza inabalável da verdade, do conhecimento inquestionável, da certeza da superioridade. Tudo cai por terra com o riso de Nina:

> Por quem o urubu pôs luto,
> Ele mesmo comeu há um minuto.
> Um minuto já passou,
> Demora o que demorou,
> Respondeu Nina faceira.
> O pato disse: "Besteira".
> E não quis mais escutar,
> Foi embora a resmungar.

Bakhtin (1999), estudando as manifestações da cultura popular da Idade Média e do Renascimento – ritos, espetáculos, festas, obras cômicas orais e escritas, vocabulário familiar e grosseiro – encontrou aí uma visão de mundo específica, marcada pelo riso, pela subversão dos valores oficiais, pelo caráter renovador e contestador da ordem vigente. O riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época.

> Todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder. Ela caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas 'ao avesso'.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Ângela Lago faz coexistirem sistemas opostos, levando ao extremo a transgressão e a subversão. Antigo e novo, sério e cômico, passado e futuro, nobre e vulgar convivem em harmonia para o deleite dos leitores.

O humor, segundo Fanny Abramovich (1996), pode surgir de várias formas na literatura infantil: a) Através de uma ideia engraçada; b) Ironizado no tédio e no aborrecimento; c) Mostrado no mau humor e na irritação; d) Marcado pelas queixas, lamúrias e lamentações; e) Reforçado na incompetência adulta; f) No saudável deboche às instituições; g) Nos sustos e nos espantos. Ainda de acordo com a autora, é recomendável que: "Quando se for ler um texto divertido, que se sublinhe a graça. Que gostosura plena é ler um livro bem-humorado, com lances inacreditáveis, com diálogos inusitados, com situações não previstas".

Sem muita preocupação com as divisões propostas pelos teóricos e estudiosos da literatura infantil, estabelecemos, para os propósitos desta pesquisa, uma análise que se preocupa, sobremaneira, com o humor e possibilita o estudo da subjetividade.

Existem livros de literatura infantil que privilegiam os níveis da linguagem e tratam o humor com base no lúdico, no jogo com as palavras. É a polifonia que determina o grau de comicidade existente no texto. A criatividade aqui é sinônimo de "pensamento divergente", isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. Considera-se *criativa* uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde todos só veem respostas satisfatórias, que recusa o codificado, que remanuseia conceitos, que não tem medo do perigo, do novo e não se deixa inibir pelo conformismo.

Rodari (1982) disse a seguinte frase: "Todos os usos da palavra a todos". Parece um bom lema, sonoramente democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo; um bom exemplo de que o papel do sujeito fica garantido na produção discursiva, desde que se queira intervir e modificar.

O sentido do texto segundo (outro) passa a ser negociado através da polifonia da língua, pois o efeito de sentido depende do lugar ideológico de onde vêm as vozes.

> A presença/ausência do autor sobredetermina os sentidos e estabelece um jogo enunciativo no qual fica claro o papel do lei-

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

> tor, que passa a ser construtor dos sentidos, na medida em que tem que ler as manobras discursivas para poder entrar no jogo (GREGOLIN, 1998, p. 17).

Entretanto, vale a pena lembrar com Pêcheux (1990), que nem toda descrição abre sobre a interpretação "não importa o que". Isto significa que podemos ter limites na leitura e que a compreensão de uma abertura para qualquer tipo de leitura produz uma errônea noção de liberdade.

> Assim, o que se verifica com relação à perda de limites na sociedade em geral é a passagem de um conhecimento dogmático e autoritário, que promove a submissão e a adaptação, a um desmonte do conhecimento produzido, desconsiderando o trabalho dos sujeitos que o produziram, bem como sua própria existência, uma vez que qualquer outro seria considerado do mesmo modo. (BARZOTTO, 2001, p. 247).

Portanto, a descrição de um enunciado coloca em jogo o discurso-outro, através dos lugares vazios, das negações, das elipses, enfim, das múltiplas formas de discurso. O leitor pode, e deve, viajar nas possibilidades heterogêneas da língua. Afinal, "não há nada para patentear ou para roubar, nada que não pertença a todos: palavras e ideias" (SCHNEIDER, 1990, p. 391).

Saber que o elo entre o livro, o leitor e a leitura (tecido no vão discursivo dos múltiplos sentidos), pode auxiliar muitos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, é entender que a leitura não é cereja do bolo, aquilo que acrescenta uma "leveza" aos nossos programas. A leitura é o que podemos realizar por fruição, apenas, ou pode se constituir em um ingrediente importante e indispensável para a interpretação e a análise do mundo, inclusive.

A ideia do sujeito assujeitado agora se desfaz com a ajuda de teorias como a da heterogeneidade e a da subjetividade.

> Elas mostraram caminhos possíveis para os sujeitos que são capazes de fazer certas manipulações com e sobre a linguagem, de explorar recursos de expressão, estratégias que marcam a subjetividade discursiva [...] existe um sujeito que, em sua relação com outros sujeitos, vai construir um texto sob a influência

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> de vários fatores, como, por exemplo, as convenções sociais, as convicções, os conhecimentos partilhados e o jogo de imagens recíprocas. (AMARAL, 2002, p. 83).

Logo, podemos dizer que o sujeito nem é assujeitado pela ideologia nem é dotado de total autonomia. E isso é muito diferente de dizer que o sujeito é assujeitado, não lhe deixando possibilidade de "sorrir". Afinal, se não nos dessem a oportunidade de sorrir, *não conheceríamos o gosto de poder mostrar o avesso do manto das teorias, colocando à mostra o forro da verdade*.[11]

Vimos, então, que a leitura é suporte para uma boa análise discursiva e que os discursos humorísticos facilitam a percepção de sujeitos atuantes, seja como leitores ou como autores. A heterogeneidade permitiu que chegássemos à seguinte conclusão: nem todos os lugares pertencem ao outro. Logo, ao escolher uma determinada palavra, ou um determinado gênero discursivo, não o fazemos inconscientemente, mas porque sabemos da sua duplicidade de sentido, dos efeitos que irão produzir. Para que exista humor, é necessário um trabalho subjetivo, não só do autor, mas do leitor também. Ele (o leitor) terá que escolher apenas um dos significados, a fim de que o texto o faça rir. Caso contrário, não será possível "acionar o gatilho" humorístico e o texto perde seu objetivo.

Devolver o lugar do sujeito no discurso não quer significar, aqui, atribuir-lhe amplos poderes. Entretanto, numa época em que se fala muito em *multi, pluri, hiper*, necessário se faz repensar tanto o reducionismo quanto o holismo. Necessitamos de uma abordagem que possa considerar integradamente as partes e o todo, ou melhor, precisamos estabelecer discussões nas quais a existência das formações ideológicas e discursivas não excluam a participação do sujeito. Estabelecer esse equilíbrio é possibilitar a existência de um sujeito que atua. Se não, cairíamos, não no assujeitamento ideológico, mas na alienação imposta pelos aparelhos ideológicos.

Esperamos ter demonstrado que os textos humorísticos são excelentes dados para a linguística, principalmente por mostrarem que as línguas não são acabadas, não são estáticas, cristalizadas, definitivas. Pelo contrário, o funcionamento de uma língua exige uma

11 Adaptação do pensamento sobre humor de L. Folgore. In: *Humor: Definições do indefinível*. **Projeto Releituras**. Disponível em: <www.releituras.com/humor01htm>.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

contínua inter-relação entre fatores de ordem gramatical, cultural, ideológica, cognitiva etc. Além disso, as características da língua aparecem no humor de forma condensada, facilitando a abordagem de diversos tipos de problemas em um único dado.

Por fim, é bom deixar claro que em nenhum momento se pensou em um sujeito cartesiano, uno, pois jamais pensaríamos em resgatar o positivismo. O sujeito que se postula é aquele que, emergindo das minorias ou pincelando nuances de cores nas telas discursivas, transforma-se em um sujeito sócio-histórico, ideológico, mas também estrategista, trabalhador, criativo e organizador das táticas discursivo-argumentativas.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1996.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Rumores do humor:** a subjetividade discursiva na produção e na leitura de textos humorísticos. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – UNESP.
Araraquara. SP, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rebelais. São Paulo, HUCITEC; Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BARTHES, Roland & COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: Romano Ruggiero. (Org.). **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987. v. 11. pp.184-206.

BARZOTTO, V. H. **Limites na leitura:** o texto e seu suporte. In: GREGOLIN, M. R. V. et. al (orgs.). *Análise do discurso: entornos do sentido.* Araraquara, SP. UNESP, FCL: Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

BERGSON, H. **O riso:** ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** as artes do fazer. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ECO, U. **Lector in fábula.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

FOLGORE, L. *Humor: Definições do indefinível*. **Projeto Releituras**. Disponível em: <www.releituras.com/humor01htm>. Acessado em 14/06/2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.
GREGOLIN, M. R. V. **O autor, o texto, o leitor:** em torno de o lobo e o cordeiro. In: JELL. Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Mal. Cândido Rondon, 1998.
KRISTEVA, J. *Le mot, le dialogue et le roman*. In: *Sémeiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.
LAGO, Â. **O fio do riso**. Belo Horizonte: Editora Vigília Ltda,1980.
LAROSSA, Jorge. Entrevista concedida ao jornal "Diário da Amazônia"; Porto Velho, 30 de julho de 2001.
LOBATO, M. **A chave do tamanho**. São Paulo: Brasiliense; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982.
MACHADO, L. T. **Antônio Alcântara Machado e o Modernismo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. ORLANDI, E. P. Campinas: Pontes, 1990.
POSSENTI, S. **A leitura errada existe**. In: Estudos Linguísticos; Anais de Seminários do GEL, XIX. Franca, SP: Unifran, pp. 717-724, 1990.
POSSENTI, Sírio. **Pelo humor na Linguística.** 12/1991, DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), Vol. 7, Fac. 2, pp.491-519, São Paulo, SP, BRASIL, 1991.
POSSENTI, S. **A leitura errada existe**. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de Leitura.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.
RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Trad. NEGRINI, A. São Paulo: Summus, 1982.
SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2003a.
SILVA, Ezequiel Theodoro da**. Unidades de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2003b.
SILVA, Ezequiel Theodoro da**. O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. ed. 10 – São Paulo: Cortez, 2005.
TURCHI, M. Z. **Seguindo o fio do riso em Ângela Lago.** In: *Litertura Infanto-Juvenil: Prosa & Poesia.* Goiânia, GO: Editora da UFG, 1995.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O COMERCIAL TELEVISIVO "INTRODUÇÃO" E A SUGESTÃO RECORRENTE DO SIGNIFICADO DA PALAVRA "BOA": uma análise com base na teoria da relevância

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

Versão final

Introdução

Um comercial televisivo é fruto de um trabalho muito bem planejado e elaborado, cujo objetivo é o de fazer propagar os sentidos que deseja, sendo potencialmente influente nas atitudes e crenças dos indivíduos. Para que tal propagação e influência se efetivem, a publicidade cria os comerciais que pareçam esteticamente os mais agradáveis possíveis, convertendo-os numa realização estética. Essa estetização dos comerciais é feita por meio de imagens, sons, palavras, utilizando-se técnicas das artes visuais e verbais para transmitir a mensagem pretendida.

Além da estetização da mercadoria, outro fator que está arraigado nos comerciais é a comunicação persuasiva. O discurso publicitário tem como locutor alguém cuja tarefa é exaltar um produto, visando à obtenção de sucesso em uma transação comercial e, como interlocutor, alguém que, por vezes, não está atento ou não percebe o jogo persuasivo que se tenta suscitar nele para que o mesmo aceite adquirir o produto anunciado e tudo que está associado a ele. Essa possível falta de percepção ou atenção ocorre porque o sentido da mensagem do anúncio publicitário vai muito além das imagens e dos signos linguísticos explícitos.

Diante dessa premissa, neste trabalho, utilizamos o aporte teórico da Teoria da Relevância para analisarmos como são construídos

os significados da palavra "boa", a partir de dois fatores que se correlacionam: 1) os estímulos ostensivos do comercial televisivo Bar da Boa1 – "Introdução" e 2) o processamento inferencial desse comercial por um telespectador. Partimos da hipótese de que a estetização da mercadoria e o discurso publicitário, ou seja, os elementos verbais e não verbais, explícitos e implícitos que constituem um comercial são planejados e executados para se configurem como um estímulo otimamente relevante ao futuro comprador do produto anunciado.

Para descrevermos os elementos de produção e processamento inferencial desse anúncio, utilizamos os três níveis representacionais propostos por Sperber e Wilson (2001): o nível da forma lógica, que é dependente da decodificação; o nível da explicatura, que é o enriquecimento da forma lógica por meio de processos pragmáticos de complementação; e o nível da implicatura, que é a elaboração de suposições derivadas da combinação das informações explicadas com o conhecimento enciclopédico do telespectador.

Com base nesse contexto, este artigo foi estruturado do seguinte modo. Na segunda seção, apresentam-se os fundamentos da Teoria da Relevância. Na terceira seção, apresenta-se a análise da produção e do processamento do comercial Bar da Boa 1 – "Introdução". Por fim, na quarta seção, apresentam-se as considerações finais.

1. Breves considerações acerca da Teoria da Relevância

De acordo com Sperber e Wilson (2001), a Teoria da Relevância está fundamentada em dois princípios gerais: o princípio cognitivo, segundo o qual a mente humana é dirigida para a maximização da relevância e o princípio comunicativo, segundo o qual os enunciados geram expectativas precisas de relevância.

Relevância é definida como uma função entre efeitos cognitivos, a serem maximizados, e esforços de processamento, a serem minimizados. Sperber e Wilson (2001) conceituam relevância como uma propriedade dos *inputs* que são direcionados aos processos cognitivos (tais como enunciados, pensamentos, memórias, percepções sensoriais, entre outros). Na medida em que um indivíduo processa um *input* num contexto de suposições cognitivas que se encontram a ele disponíveis, esse *input* pode gerar algum efeito cognitivo, modificando ou reorganizando essas suposições.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Um *input* pode se configurar como um estímulo ostensivo. A ostensão define-se como um estímulo deliberado que é utilizado pelo comunicador/anunciante para atrair a atenção do ouvinte/leitor/telespectador. De acordo com o princípio comunicativo de relevância, um falante/escritor/anunciante, ao se dirigir a um ouvinte/leitor/telespectador, gera uma expectativa de relevância ótima.

A relevância ótima de um estímulo ostensivo ocorre quando ele é suficientemente relevante para merecer ser processado e quando ele é o estímulo mais relevante que o falante/escritor/anunciante pretendeu e/ou foi capaz de produzir. Um ato de comunicação ostensiva vem acompanhado de uma presunção de relevância, uma vez que é de interesse do comunicador escolher, entre uma série de estímulos possíveis, o estímulo mais relevante, ou seja, aquele que exige, da parte do ouvinte/leitor/telespectador, um mínimo de esforço para o máximo de efeitos. Dito de outra forma, a *presunção da relevância ótima* preconiza que um comunicador deve buscar transmitir um enunciado ao menos relevante o suficiente para merecer processamento por parte do interlocutor (cláusula a) e deve ser o mais relevante compatível com as suas habilidades e preferências (cláusula b).

Se, da parte do comunicador/anunciante, o comportamento adequado é a proposição de estímulos ostensivos, cabe à audiência um comportamento ativamente inferencial. No caso, o ouvinte/leitor/telespectador visa obter uma interpretação que satisfaça sua expectativa de relevância ótima. Para tanto, ele precisa enriquecer esses estímulos ostensivos codificados, através de processos inferenciais pragmáticos, de modo a obter um significado explícito e, em boa parte das vezes, a obter um significado implícito com base nesse significado explícito. Segundo o que prevê o processo teórico da compreensão com base na relevância, o ouvinte/leitor/telespectador sempre seguirá uma rota de esforço mínimo e terminará o processo quando a interpretação obtida se conforma com sua expectativa de relevância.

Uma pessoa/anunciante que comunica não tem a possibilidade de apresentar diretamente a sua suposição à outra pessoa/telespectador. O que é possível a um comunicador é que ele apresente um estímulo esperando que a percepção desse estímulo pelos ouvintes/leitores/telespectadores gere alguma modificação em seus ambientes cognitivos e provoque alguns efeitos cognitivos. De acordo com Sperber e Wilson (2001), um estímulo é um fenômeno que tem

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão Final

como objetivo a realização de efeitos contextuais. Para as pessoas, um estímulo inicial é somente mais um fenômeno entre outros, é apenas uma parte perceptível do ambiente físico. Para que um estímulo seja identificado como tal, ele precisa ser reconhecido como fenômeno concebido para conseguir efeitos cognitivos.

Ao oferecer um comercial televisivo ostensivamente, o anunciante que inicia o processo comunicativo requer a atenção do seu telespectador e, requerendo a atenção desse telespectador, sugere que o anúncio oferecido é suficientemente relevante para valer a pena ser processado. Isso se aplica ao comercial televisivo Bar da Boa 1 – "Introdução", que é uma forma de comunicação ostensiva. Na medida em que um indivíduo processa um *input* num contexto de suposições cognitivas que se encontram a ele disponíveis, esse *input* pode gerar algum efeito cognitivo, modificando ou reorganizando essas suposições, fato pretendido pelo anunciante.

2. Análise dos estímulos ostensivos e inferenciais do comercial televisivo Bar da Boa 1 – introdução e a sugestão recorrente do significado da palavra "boa"

O comercial televisivo Bar da Boa 1 – "Introdução" foi veiculado na mídia televisiva brasileira no ano de 2006 e fez parte de uma mega campanha de comunicação da marca Antarctica, que incluía comerciais televisivos em formato *sitcom*[12], criação e inauguração do Bar da Boa, além de ações interativas na internet, através do site do Bar da Boa. Essa campanha foi produzida pela agência de publicidade AlmapBBDO[13] que, desde fevereiro de 2001, é a agência responsável pela comunicação dos produtos da marca Antarctica.

12 *Sitcom* é uma expressão que tem origem na língua inglesa e é a abreviatura de *situation comedy*, cuja tradução, para a língua portuguesa, é *comédia de situação.* A expressão *sitcom* é utilizada para nomear uma série de televisão que compreende: histórias bem humoradas, personagens e ambientes comuns, que lembram o cotidiano das pessoas, como família, grupo de amigos e local de trabalho. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sitcom>. Acesso em: 25 set. 2010.

13 A Almap é uma das mais tradicionais agências de publicidade brasileiras. Ela já recebeu 72 Cannes desde 1994 e vem exportando seus trabalhos há alguns anos. De acordo com levantamento realizado com base nos mais importantes festivais de publicidade, o *Gunn Report* divulgou que a Almap foi a agência mais premiada do mundo em 2004 e 2005, configurando-se como a primeira agência latinoamericana a atingir esse posto no *ranking* das melhores agências por duas vezes consecutivas. Por doze anos, a Almap tem se mantido como a agência brasileira de melhor colocação entre as 50 melhores do mundo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/AlmapBBDO>. Acesso em: 25 set. 2010.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Segundo a AlmapBBDO (dados fornecidos à autora em 2010), o Bar da Boa foi criado para ser um lugar onde deveriam acontecer histórias bem humoradas, com a participação da atriz Juliana Paes, que faria o papel de dona do bar, e de outros personagens, alguns sempre presentes nas histórias e outros convidados.

Quando surgiu a campanha, a ideia principal era a de que no Bar da Boa haveria diversidade de pessoas; ele se configuraria como o melhor lugar para se estar, passando um clima popular que seria responsável por gerar identificação do público. Os telespectadores deveriam associar bares que comercializam a cerveja Antarctica com o Bar da Boa.

O anúncio que analisamos nesse artigo é o de estreia da Campanha do Bar da Boa. A ficha técnica é a que segue:

Anunciante: AmBev
Título: "Introdução"
Produto: Antarctica Pilsen
Diretor de Criação: Marcello Serpa, Cássio Zanatta
Criação: Eduardo Andrietta, José Luiz Martins
Produtora: Cine
Direção: Clovis Mello
Fotografia: Jean Benoit
RTVC: Egisto Betti
Trilha/Locutor: S de Samba
Montador/Editor: Clovis Mello, João Branco
Finalizadora: Digital 21
Atendimento: Fernão Cosi, Ana Carolina Boccia
Mídia: Gustavo Gaion, Roberta Rodrigues
Aprovação: Carlos Lisboa, Stella Brant

O vídeo Bar da Boa 1 – "Introdução" tem 30 segundos.[14] O cenário no qual ocorrem as sequências de imagens é um típico barzinho onde se vende cerveja e se pode conversar com os amigos. A enunciação é feita por meio de cinco personagens explícitos no filme publicitário: a dona do bar (a atriz Juliana Paes), um garçom,

14 O vídeo que utilizamos nesta pesquisa nos foi concedido por Annamaria Marchesini, assessora de imprensa da AlmapBBDO. Há um vídeo desse anúncio publicitário disponível para download no site do Youtube no endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/watch?v=i4TUJ5QmKrk&feature=related>

uma garçonete, o bonitão e o executivo da série.[15] A enunciação também é feita por um narrador que apresenta o Bar da Boa ao telespectador.[16] Abaixo, segue a transcrição dos dezessete enunciados do comercial:

1. Narrador: – Este é o Bar da Boa!
2. Narrador: – Pra você ter uma ideia, esta é a dona!
3. Narrador: – Boa, toda boa!
4. Dona do Bar: – Boa é essa aqui, ó!
5. Narrador: – E essa é a galera que trabalha lá!
6. Garçom: – Essa é boa!
7. Narrador: – Boooa!
8. Garçonete: – O bar tá cheio!
9. Narrador: – E principalmente esta é a cerveja que é servida lá.
10. Narrador: – Muito boa!
11. Narrador: – Por isso, aqui só tem gente boa.
12. Narrador: – Pelo menos enquanto tiver boa.
13. Executivo: – Que é isso?
14. Dona do Bar: – Calma, gente, tem pra todo mundo!
15. Executivo e Bonitão: – Ahhhhhhhhh!
16. Narrador: - Boa, só se for Antarctica!
17. Narrador: – Aprecie com moderação.

Transcritos os enunciados, procedemos à análise do comercial, valendo-nos dos aparatos teóricos da Teoria da Relevância. A enunciação é feita utilizando-se uma linguagem simples e coloquial ('galera', 'pra', 'tá', 'ó' (derivação regressiva do verbo olhar)), o que contribui para a aproximação com o telespectador.

Os estudos de Pietroforte (2008) asseguram que as cenas e o enquadramento da câmera são estratégias que enfatizam a movimentação do ponto de vista e a manifestação do conteúdo por meio das imagens, o que possibilita um olhar em relação à construção da imagem semântica no plano do conteúdo. A maneira como as imagens são articuladas e a movimentação da câmera manipulam ostensivamente o ponto de vista do telespectador, e esses fatores podem transmitir abertamente informações.

15 Bonitão e Executivo da série são designações dadas aos personagens pelos produtores do anúncio publicitário Bar da Boa 1 – "Introdução".

16 Trata-se aqui como narrador a voz masculina que profere certos enunciados ao longo do vídeo, cuja imagem não é explicitamente evidenciada.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Pietroforte (2008, p. 77) alerta para o fato de que o efeito de sentido pretendido pelos anunciantes por meio da manifestação plástica das imagens não é apenas o que ele chama de "efeito ornamental", responsável simplesmente por propiciar uma visão mais interessante das imagens, mas que há relação entre o efeito de sentido e as categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do filme publicitário.

O movimento, do ponto de vista sugerido pelo enquadramento dos planos das cenas filmadas, manifesta-se ao longo de todo o filme publicitário, ou seja, a manipulação ostensiva da leitura é construída por meio de jogos de enquadramento, em que a imagem imaginada do conteúdo, quando manifestada, é exibida de acordo com o movimento de câmera. De acordo com Figueiredo (2008, p. 5) "as palavras, as ilustrações e as imagens têm sentido em um anúncio, além disso, toda a disposição das informações na tela possui significado e influencia no modo como o observador vai apreender a mensagem".

Na primeira cena[17] (00:00:01), o narrador apresenta o bar: "Este é o Bar da Boa". Concomitantemente à fala do narrador, exibe-se a fachada do prédio, onde pode ser visualizada uma cena trivial de um barzinho: mesas, cadeiras, pessoas sentadas ou em pé, em um ambiente aparentemente de descontração. Há também uma placa luminosa indicando o nome do bar. Com base na cena, o ambiente cognitivo dos telespectadores pode ser ampliado com o seguinte conjunto de suposições:

> S_1 – O filme provavelmente é um anúncio publicitário (*suposição factual*);
> S_2 – O anúncio publicitário acontece num bar (*do input visual*);
> S_3 – Há uma placa luminosa indicando o nome do bar (*do input visual*);
> S_4 – O bar se chama Bar da Boa (*do input visual*);
> S_5 – Há um símbolo da marca Antarctica na placa (*do input visual*);
> S_6 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \wedge S_5 \rightarrow S_7$ (*por modus ponens conjuntivo*);
> S_7 – O anúncio publicitário provavelmente é da cerveja Antarctica (*conclusão implicada*).

17 Neste trabalho, tendo por base o conceito preconizado no Dicionário de Propaganda e Marketing (1976), entendemos por **cena** cada uma das situações ocorridas no decorrer do anúncio publicitário Bar da Boa 1 – "Introdução" e exibidas no tocador de mídia FLV Player. Por tocador de mídia (*player)* entendemos um programa de computador cuja finalidade é executar arquivos que contenham multimídias como DVD, MPEG, MP3, VCD, entre outros. Selecionamos algumas cenas do filme e os nomes que atribuímos às cenas correspondem aos segundos do tocador de multimídia.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Para dar conta da análise desse enunciado "Este é o Bar da Boa" e dos outros enunciados evidenciados ao longo do filme publicitário, acompanhando a metodologia de Rauen (2010), elaboramos quatro versões de descrição. Na versão (a), apresentamos os elementos linguísticos das falas das personagens; na versão (b), descrevemos a forma lógica subjacente (as circunstâncias das proposições que porventura se fizerem necessárias serão indexadas por letras gregas nessa versão); na versão (c), evidenciamos os preenchimentos das entradas lógicas para compor a explicatura; na versão (d), a explicatura é encaixada numa descrição que engloba a respectiva atitude proposicional.

Adotamos, ainda, na descrição e análise dos estímulos linguísticos, a seguinte descrição: os enunciados serão apresentados entre aspas dublas: "Este é o Bar da Boa"; as expressões linguísticas, quando referenciadas, serão apresentadas entre aspas simples: 'boa'; as entradas enciclopédicas serão apresentadas em versalete ou caixa alta: BOA; as referências no mundo, quando pertinentes, serão apresentadas sem qualquer indicativo: boa.

Veja-se o primeiro enunciado:

> (1a) Este é o Bar da Boa!
> (1b) (ser x, y, atempo, blugar).
> (1c) Este [bar que o telespectador está vendo] Æ [agora] Æ [na televisão] é o Bar da Boa;
> (1d) o narrador afirma que este bar que o telespectador está vendo agora na televisão é o bar da boa.

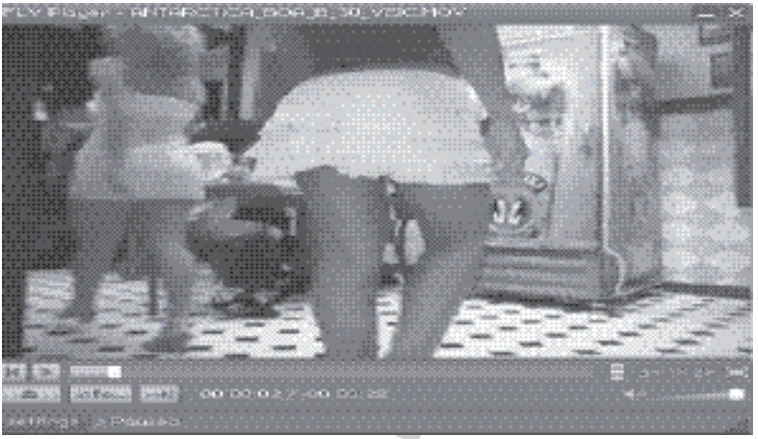
A descrição captura em suma a ideia de que se algo$_i$ [BAR QUE O TELESPECTADOR ESTÁ VENDO$_i$], no tempo da narrativa [AGORA] e no local da narrativa, [NA TELEVISÃO] é ou equivale a algo$_i$ [BAR DA BOA$_i$]. Cabe ao telespectador correferenciar o pronome demonstrativo com sua nominalização. Essa conexão é triangulada com as imagens.

Na segunda cena, a câmera focaliza o quadril, as pernas de duas mulheres e um *freezer*, pondo-os em evidência.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Figura 1 – Cena 00:00:02



No que se refere ao enquadramento, ou seja, a distância entre a câmera e os objetos filmados, podemos afirmar que o plano detalhe é o que está sendo utilizado nessa cena, uma vez que é destacada uma parte do corpo das mulheres (o quadril e as pernas) e do *freezer*. Ao centro da figura, podemos visualizar uma mulher trajando uma minissaia branca, posicionada na frente de um *freezer* pintado na cor azul. Há também uma outra mulher que está trajando um vestido curto nas cores amarelo e branco.

Devido ao modo como as imagens estão dispostas na cena, podemos pensar em uma relação metonímica em que a geladeira (continente) e a garrafa (continente) contêm a cerveja boa (conteúdo); as vestimentas no corpo das mulheres (continente) contêm a mulher boa (conteúdo). Assim como as mulheres presentes na cena, a geladeira pode se configurar como objeto do desejo. "Este é o bar da boa" = da mulher boa, que possui os quadris largos e pernas bem torneadas e da cerveja boa, que está no freezer e, portanto, está gelada.

Na terceira cena (00:00:04), o narrador apresenta a dona do bar, a atriz Juliana Paes enunciando: "- Pra você ter uma ideia, esta é a dona".[18]

18 Juliana Paes é considerada um dos ícones da beleza e da sensualidade brasileira. A atriz foi eleita, em 2006, uma das cem personalidades mais sensuais do mundo, segundo a revista norte-americana *People*. A atriz também foi eleita pelos leitores da revista masculina VIP, a "Mulher mais Sexy

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Figura 2 – Cena 00:00:04

Nessa cena, a câmera focaliza o rosto da atriz, com a finalidade de que o telespectador conheça quem é a dona do Bar da Boa. Para tanto, utiliza-se o enquadramento em *close* ou plano aproximado em que a personagem fica em evidência. A imagem de Juliana Paes deve ser o centro da atenção para o telespectador, daí a maior parte de fundo não ser evidenciada. Aqui, o circundante é composto pelos copos e latinhas de cerveja, aparentemente bem gelados, e o circundado é o rosto alegre da atriz.

Segue a descrição do enunciado que acompanha a cena (00:00:04).

> (2a) Pra você ter uma ideia, esta é a dona!
> (2b) (ter x, y, atempo, blugar (ser x, y, atempo, blugar));
> (2c) Pra você [telespectador] ter uma ideia [de como este bar é o bar da boa] Æ [agora] Æ [na televisão] esta [mulher que o telespectador está vendo/juliana paes] Æ [agora] Æ [na televisão] é a dona [do bar da boa];
> (2d) o narrador evidencia que para o telespectador ter uma ideia

do Mundo", em 2006 e 2007, caindo para a 22ª posição em 2008 e ficando em segundo lugar em 2009. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Juliana_Paes> Acesso em: 30 set. 2010.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> de como este bar é o bar da boa agora na televisão, esta mulher que o telespectador está vendo/juliana paes agora na televisão é a dona do bar da boa.

Após apresentar a personagem dona do Bar da Boa, o narrador atribui a ela um adjetivo comumente atribuído no Brasil a mulheres bonitas, sensuais e com corpos esbeltos: "- Boa, toda boa".

Figura 3 – Cena 00:00:05a

Nessa cena é feita uma associação entre o estímulo verbal e não verbal para dar um significado à palavra 'boa'. No momento em que a atriz vai pegar a cerveja no *freezer*, ela se agacha e a minissaia fica um pouco mais elevada, o que contribui para que o telespectador associe a imagem que está vendo (a câmera focaliza o quadril e as pernas da atriz) às palavras ditas pelo narrador: "- Boa, toda boa". O narrador confere ostensivamente à palavra 'boa' o sentido de sensualidade. A dona do bar é boa porque tem um corpo belo, porque é sensual.

A partir dessa cena, o telespectador pode realizar as seguintes inferências:

> S_1 – A personagem dona do Bar da Boa tem os quadris largos (*do input visual)*;
> S_2 – A personagem dona do Bar da Boa tem as coxas grossas

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

(*do input visual)*;
S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$ (*por modus ponens conjuntivo*);
S_4 – A personagem dona do Bar da Boa é sensual, é boa (*conclusão implicada*).

Quanto ao enunciado proferido pelo narrador e a imagem dessa cena, podemos nos valor da afirmação de Figueiredo (2009, p. 63), segundo a qual o erotismo é um fator bastante presente na sociedade brasileira, porque os brasileiros dão muita importância à estética, à beleza e à sensualidade. Valendo-se desse conhecimento, as agências publicitárias têm utilizado incansavelmente a figura da mulher sensual em seus anúncios, principalmente os de cerveja, em que o foco maior é o consumidor do sexo masculino.

Figura 4 – Cena 00:00:05b

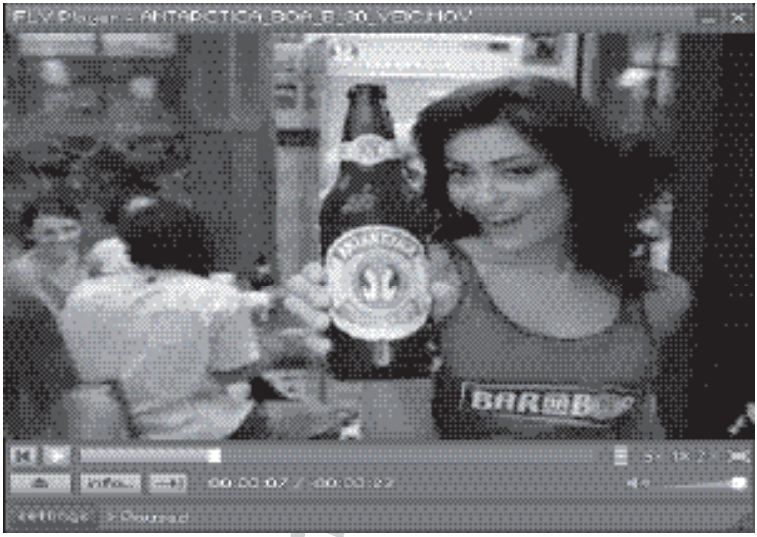
Na cena em análise, a blusa da dona do bar é azul e a saia é branca, essas cores são semelhantes às do *freezer* (na parte interna, branco, e na parte externa, azul) e também estão presentes no rótulo da cerveja Antarctica. Em relação à cor branca (gelo) e azul (frio), há a sugestão de um semissimbolismo entre o frio presente na roupa da moça e no *freezer*. A moça manifesta em seu vestir uma associação com o *freezer*. Ele contém a boa (cerveja) e ela é a boa (mulher sensual). Isso se dá porque a manifestação da figurativização pode ser estabelecida por categorias que estabelecem um mesmo conteúdo semântico. Nesta cena, a expressão plástica está em acordo com os conteúdos.

Ainda em relação à imagem presente na cena acima, pode-se

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

sugerir que há um aproveitamento do corpo da Juliana para ela ser o *freezer* (que contém a boa) e também ser a garrafa (que contém a boa), jogo ostensivamente explorado no filme.

Figura 5 – Cena 00:00:07



No segundo (00:00:07), a dona do bar faz a primeira associação entre a palavra boa e o gosto da cerveja ao exibir a garrafa e ao enunciar: "- Boa é essa aqui, ó". Ou seja, a dona do bar confere à palavra boa uma relação associada ao gosto da cerveja. A cerveja é boa porque tem um gosto bom, porque é gelada e tem uma boa qualidade. Nas tomadas anteriores, a imagem da atriz é que estava em evidência, agora o que está sendo visualizado em primeiro plano é a cerveja. A imagem da garrafa de cerveja passa a ser ostensivamente o circundado, e as pessoas, o circundante.

Com base nesses estímulos verbais e não verbais, o telespectador pode iniciar o seguinte processamento de suposições:

> S_1 – O narrador disse que a dona do bar era boa, toda boa no tempo anterior ao segundo 00:00:07 (*da memória enciclopédica/do input auditivo)*;
> S_2 – A palavra boa enunciada pelo narrador faz alusão ao corpo da personagem dona do bar (*suposição factual*);
> S_3 – A personagem dona do bar diz que boa é a cerveja que ela

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

está segurando na mão (*do input auditivo e visual*);
S_4 – A palavra boa enunciada pela personagem dona do bar faz alusão ao sabor da cerveja (*suposição factual*);
S_5 – Se $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \wedge S_4 \rightarrow S_6$ (*por modus ponens conjuntivo*);
S_6 – O narrador e a personagem dona do bar atribuem significados diferentes à palavra boa.

Note-se que a palavra boa passa a ser trabalhada no vídeo de forma ambígua. Pela fala do narrador, 'boa' é um atributo do corpo de uma mulher, já pela fala da personagem dona do bar, 'boa' é um atributo da cerveja.

Para que o telespectador possa perceber esse jogo ambíguo usado no vídeo em torno da palavra 'boa', ele precisa fazer uso da desambiguação. De acordo com Wilson (2005), a desambiguação pode ser considerada um processo pragmático inferencial em que um dos significados decodificados é selecionado e incorporado dentro de uma hipótese sobre o significado explícito do falante/escritor/anunciante. Na desambiguação, o conjunto de sentidos possíveis é determinado pela gramática, e o objetivo do ouvinte/leitor/telespectador é escolher a melhor hipótese sobre o sentido que o falante/escritor/anunciante pretendeu transmitir.

Do segundo 00:00:08 ao 00:00:11, o narrador apresenta "a galera" que trabalha no Bar da Boa. Concomitantemente à fala do narrador, são exibidas imagens das pessoas que estão presentes no bar. Acompanhando a falado narrador, aparece uma jovem sorrindo, passando pano no balcão do bar, e um garçom, um jovem que está servindo cerveja em um copo. Ele enuncia: "- Essa é boa...".

Figura 6 – Cena 00:00:09

Versão Final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A fala do garçom, seguida da imagem que demonstra a ação dele, sugere que aqui há, novamente, uma associação entre a palavra 'boa' e o gosto da cerveja. O enunciado emitido pelo garçom pode ser descrito da seguinte forma:

(6a) Essa é boa!
(6b) (ser x, y, a_{tempo}, b_{lugar})
(6c) Essa Æ [cerveja ANTARCTICA que está sendo servida] Æ [agora] Æ [no copo] é boa;
(6d)*o garçom afirma que* essa cerveja ANTARCTICA que está sendo servida agora no copo é boa.

Vale destacar, ainda, que a cor da roupa do garçom é diferente da cor da roupa das garçonetes. Como bem pontua Pietroforte (2008), há manifestação do conteúdo por meio das imagens. A cor da roupa do garçom pode significar que ele, diferentemente da dona do bar e das garçonetes, não é comparado à cerveja.

No segundo 00:00:11, pode-se visualizar uma garçonete jovem, sorridente, loira, carregando uma bandeja com três garrafas de cerveja. A garçonete está trajando uma blusa do estilo "tomara que caia" e a câmera focaliza a parte superior da garçonete, dando destaque aos seios dela.

Figura 7 – Cena 00:00:11a

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão on

A aparição da garçonete é acompanhada pela fala do narrador: "- Boooa!". O adjetivo 'boa' é pronunciado em uma sequência mais longa na fala do narrador. Este tom na fala do narrador, associado à imagem da garçonete trajando uma blusa do estilo "tomara que caia", sugere ostensivamente que está sendo retomado o significado da palavra boa criado na aparição da dona do bar. Novamente, o adjetivo 'boa' está sendo associado ao corpo de uma mulher. Note-se que nas cenas em que isso acontece, as mulheres estão usando roupas (minissaia, vestido curto – que deixam em evidência as pernas e quadris; e blusa "tomara que caia" – que deixa em evidência parte dos seios da garçonete) que sugerem – pela maneira com que se faz a associação no vídeo entre a imagem e o que é enunciado – certo apelo erótico.

Acerca da exploração da mulher enquanto objeto sexual em anúncios de cerveja, Silva (2010, p. 13) pontua que a sedução publicitária ocorre mediante o discurso que associa mulher à cerveja, em que a figura feminina ocupa a posição central nas estratégias argumentativas do texto publicitário. Segundo a autora, os discursos publicitários não exploram apenas a ideia de que a cerveja é gostosa, mas que o consumo dela "cria condições para que o homem tenha acesso a mulheres igualmente 'gostosas'".

O centro da fotografia é ocupado por duas figuras que se destacam, em primeiro lugar, pela posição, depois, pelo jogo de formas e cores colocadas em associação. Além do mais, essas figuras realizam, no plano do conteúdo, cada uma delas, cada um dos termos

Versão
Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

simples da categoria *boa*. Trata-se, respectivamente, do produto (cerveja) e da moça (produto).

Na cena seguinte, podemos visualizar uma garçonete morena, trajando a mesma vestimenta da outra garçonete e segurando uma bandeja com dois copos cheios de cerveja e uma garrafa ao centro da bandeja.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

final

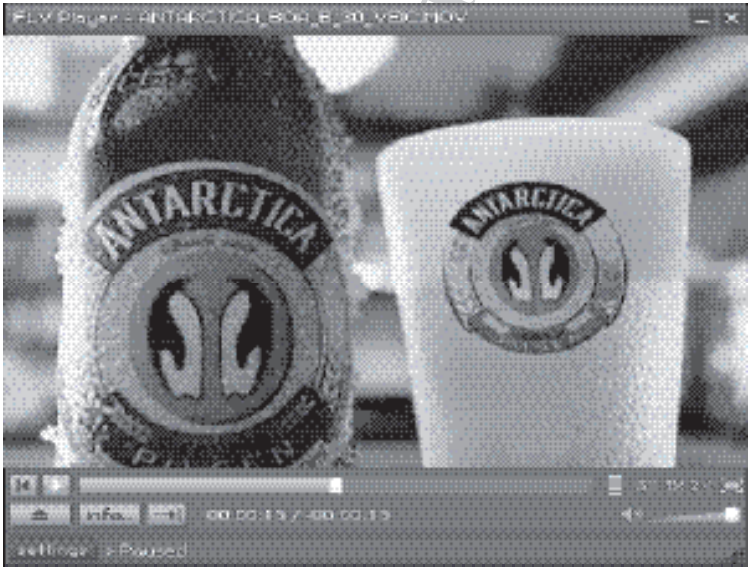
Figura 8 – Cena 00:00:11b

A vestimenta das garçonetes tem relação direta com os copos cheios de cerveja. Ambos têm as mesmas cores, além do rótulo da cerveja Antarctica entre o branco e o amarelo. Assim como o copo (recipiente) contém a boa (produto), a vestimenta (recipiente) contém a boa (mulher produto).

No segundo 00:00:15, exibem-se imagens de uma garrafa e de um copo de cerveja, acompanhadas do enunciado do narrador: "- E principalmente esta é a cerveja que é servida lá."

final

Figura 09 – Cena 00:00:15



O narrador segue declarando: "- Muito boa!"

(10a) Muito boa!
(10b) ((ser x, y, $a_{intensidade}$);
(10c) Æ [esta cerveja antarctica servida no bar da boa] æ [é

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

muito boa;
(10d) *O narrador declara que* esta cerveja que é servida lá no bar da boa é muito boa.

No enunciado do narrador, o uso do adjetivo 'boa' parece estar associado ao gosto da cerveja. A imagem da garrafa coberta de gelo e do copo suado apela para o sentido gustativo.

No segundo 00:00:17, aparecem pessoas jovens, conversando e sorrindo. Esta cena é acompanhada pela fala do narrador: "- Por isso, aqui só tem gente boa...".

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

versão final

Figura 10 – Cena 00:00:17

A conjunção 'por isso' dá margem a que se façam duas indagações. Primeira: Só tem gente boa no bar porque lá é servida a cerveja boa? Desse primeiro questionamento, infere-se que as pessoas, que já são boas, vão ao bar porque lá é servida a cerveja boa. Segunda: As pessoas só são boas porque consomem a cerveja boa que é ser-

vida no bar? Desse segundo questionamento, infere-se que o ato de consumir a cerveja está associado ao fato de as pessoas serem boas.

Na cena em tela, o contexto sugere que o consumo da cerveja está relacionado ao prazer, à diversão, mostrando que ela é consumida por pessoas jovens, bonitas, alegres, em um ambiente descontraído, agradável.

Apresentamos, a seguir, a descrição do enunciado 11:

> (11a) Por isso, aqui só tem gente boa;
> (11b) (ter x, $a_{tempo,}$ $b_{lugar,}$ g_{motivo});
> (11c) Só tem gente boa Æ [agora] aqui [no bar da boa] por isso [porque no bar da boa é servida a cerveja boa];
> (11d) *o narrador assegura que* só tem gente boa agora aqui no bar da boa porque no bar da boa é servida a cerveja boa.

Após o narrador ter enunciado que no Bar da Boa só tinha gente boa, há a seguinte fala: "- Pelo menos, enquanto tiver boa." Apresentaremos a descrição desse enunciado, em seguida, prosseguiremos analisando a imagem.

> (12a) Pelo menos, enquanto tiver boa;
> (12b) (ter x, a_{lugar} (ter x, $a_{lugar,}$ $b_{condição}$));
> (12c) Æ [tem gente boa] Æ [aqui no bar da boa] pelo menos enquanto tiver Æ [cerveja] boa Æ [aqui no bar da boa];
> (12d) *o narrador afirma que* tem gente boa aqui no bar da boa pelo menos enquanto tiver cerveja boa aqui no bar da boa.

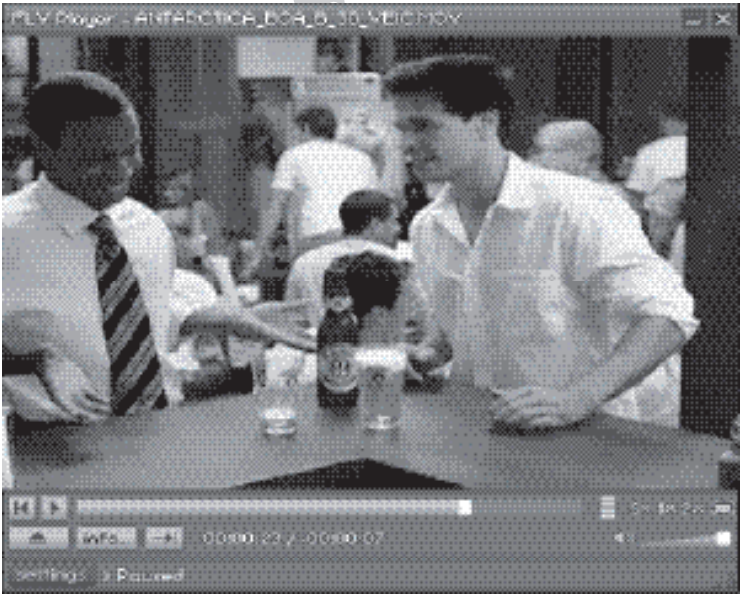
A fala do narrador é acompanhada pela exibição do personagem bonitão da série servindo o seu copo. Ao fazer o gesto de servir o copo do personagem executivo, nota que a cerveja acabou (figura 11). Ao perceber que não há mais cerveja em seu copo, o personagem executivo, fazendo gesto de indignação com as mãos, enuncia: "- Que é isso?" (figura 12).

Figura 11 – Cena 00:00:19

Versão Final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Figura 12 – Cena 00:00:23



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A fala do executivo, associada ao seu gesto manual sugere que as pessoas só são boas enquanto tiver a boa. Ao ver as imagens dos segundos 19 e 23 e ao ouvir os enunciados: "- Pelo menos, enquanto tiver boa" e "- Que é isso?", o telespectador pode processar a seguinte cadeia de inferências:

> S_1 – O narrador anuncia que tem gente boa no bar da boa pelo menos enquanto tiver boa (*do input auditivo*);
> S_2 – Ter a cerveja boa é condição para que os consumidores do bar sejam bons (suposição factual);
> S_3 – Acabou a cerveja da garrafa (*do input visual*);
> S_4 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \rightarrow S_5$ (*por modus ponens conjuntivo*);
> S_5 – Se acabou a cerveja da garrafa e não tem a cerveja boa, então, os consumidores deixam de ser bons (conclusão implicada).

No segundo 00:00:24, ao ver os gestos do executivo e do bonitão e ao ouvir o enunciado do executivo, a dona do Bar da Boa enuncia: "- Calma, gente, tem pra todo mundo".

As palavras da dona do bar são acompanhadas pela exibição dela dando copos cheios de cerveja ao executivo e ao bonitão. Ao visualizarem os dois copos cheios de cerveja, o executivo e o bonitão se alegram (e se acalmam): "-Ahhhhhhhhh!"

Figura 13 – Cena 00:00:25.
(15a) Executivo e Bonitão: Ahhhhhhhhh!

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Aqui, o discurso utilizado dá indícios de que o fato de ter a cerveja boa acalma as pessoas, deixa-as boas. Pode-se entender, a partir desses indícios, a categoria semântica *ter cerveja = ser gente boa versus não ter cerveja= não ser gente boa* no nível fundamental no percurso gerativo do sentido desde o segundo 00:00:19 até o segundo 00:00:25, quando, então, o clima de tensão se desfaz.

No segundo 26, aparece a imagem, em destaque, de dois copos cheios de cerveja e da personagem dona do bar sorrindo, acompanhada pelas faladas do narrador: "- Boa, só se for Antarctica!".

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Figura 14 – Cena 00:00:26

Aqui, novamente, a palavra boa está associada ao gosto da cerveja. É importante notar que o plano americano utilizado

no enquadramento da câmera deixa em evidência as boas (a cerveja e a mulher).

O filme, por meio das associações entre imagens e conteúdo linguístico, cria conceitos, faz associações ostensivas entre imagens, palavras e o que elas devem significar. O discurso de ampla circulação em meio social de que a mulher que tem um corpo esbelto é uma mulher boa é reutilizado nesse anúncio, contribuindo para o estereótipo da mulher enquanto objeto. Faz-se um paralelo da mulher boa (objeto) com a cerveja boa (produto).

Considerações

Nesse artigo, foram analisados, com base no aporte teórico da Teoria da Relevância, os estímulos ostensivos do anúncio publicitário televisivo Bar da Boa1 – "Introdução" e o processamento inferencial desse anúncio por um telespectador.

Escolhemos essa teoria para realizarmos nossa análise porque a relevância, nos dizeres de Sperber e Wilson (2001, p. 190), é "um conceito teórico útil", que leva em consideração a maneira como o enunciado é representado na mente e como é processado por meio de inferências para descrever o processo da compreensão verbal.

A análise feita nos permitiu inferir de que maneira os elementos verbais e não verbais, explícitos e implícitos que constituem esse anúncio publicitário foram planejados e executados para se configurem como um estímulo otimamente relevante ao telespectador.

O enquadramento da câmera, as roupas provocativas das mulheres, os enunciados emitidos pelas personagens e pelo narrador, as imagens das pessoas felizes e jovens consumindo cerveja, além de outros estímulos evidenciados em nossa análise nos fez perceber que no anúncio, há uma sugestão recorrente do significado da palavra "boa".

No plano do conteúdo, há figuras que realizam o termo do **produto**, a cerveja boa. Quanto ao termo do **objeto**, a mulher boa (bonita, sensual) é apresentada como objeto sexual e é definida por meio de relações juntivas com propriedades da cerveja. O enunciador do filme apresenta a mulher como um objeto para ser apreciado, degustado, consumido, tal como a cerveja. Enquanto sujeito narrativo, a mulher do discurso define-se em relação ao **produto**

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

cerveja, de modo que o valor semântico nele investido determina a sua semantização.

Quanto ao termo do **sujeito**, gente boa, as imagens das pessoas alegres, descontraídas, jovens, bonitas estão associadas à apreciação "moderada" da cerveja.

O Bar da Boa é um lugar que tem cerveja boa, gente (turma) boa e mulher boa, inferências possivelmente planejadas pelos produtores do anúncio publicitário analisado.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, C. **Redação publicitária**: sedução pela palavra. São Paulo: Cengage Learnig, 2009.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2008.

RAUEN, F. J. Inferências em resumo com consulta ao texto de base: estudo de caso com base na Teoria da Relevância. **Linguagem em (Dis)curso***,* v. 5, n. esp., p. 33-57, 2005.

RAUEN, F. J. Pesquisa Mediadora: alternativa metodológica para desenhos de intervenção dialética em linguística aplicada. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 5, 2003, Curitiba, PR. *Anais do 5º Encontro do Celsul*. Curitiba, PR, 2003. p. 536-542. Disponível em <www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/073.pdf>. Acesso em 20 dez. 2010.

RAUEN, F. J. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 9, 2010, Palhoça, SC. RAUEN, Fábio José (Org.). *Anais do 9º Encontro do Celsul***.** Palhoça, Ed. da Unisul, 2010. p. 1-13. Disponível em

<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Fabio%20Rauen.pdf >. Acesso em 30 jan. 2011.
SILVA, M. R. V. A construção da mulher como objeto de consumo em anúncios publicitários de cerveja: uma abordagem discursiva. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 9, 2010, Palhoça, SC. RAUEN, Fábio José (Org.). *Anais do 9º Encontro do Celsul***.** Palhoça, Ed. da Unisul, 2010. p. 1-14. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcela%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 02 nov. 2011.
SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevância**: comunicação e cognição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
WILSON, D. Pragmatic Theory. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Trad. de Fábio José Rauen. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

OS EDITORIAIS EM PAUTA[19]

Davys Sleman de Negreiros

Introdução

Pode-se aceitar o argumento de que a propaganda/*marketing*, os mídias e as estatísticas (as polêmicas *pesquisas de opinião*) impõem-se na medida em que se retrai a cena tradicional da política. Na *cena* brasileira, faltam principalmente os partidos, pelo menos quando se pensa teoricamente[20]. Estes, desde o final dos anos 50, entraram em crise de representatividade, acelerada pelo Movimento de 1964. A reabertura política reencontrou, com o nome de *partidos políticos,* máquinas burocráticas que giram na órbita de seus interesses, ou, então, pequenas agremiações com palanques despolitizados, francamente televisivos. Esse fato torna-se compreendido, no caso brasileiro, quando realizamos uma retrospectiva de todo o movimento dos partidos políticos no Brasil que, demonstrando todas as dificuldades políticas e institucionais da nossa acidentada trajetória republicana: originalmente oligárquica (1889/1930), oscilou historicamente entre a ditadura (1937/1945 e 1964/1985) e o populismo (1946/1964), até chegar ao atual experimento democrático. Neste processo histórico foram experimentados nada menos do que seis sistemas partidários distintos sem praticamente nenhuma continuidade formal ou política entre eles, o que impediu não só a existência de partidos fortes, como também inibiu a formação de uma cultura cívica aberta e receptiva à ação dos partidos e favorável à constituição de identidades partidárias estáveis e consistentes ao longo do tempo. Só para se ter uma ideia da falta de tranquilidade e de con-

19 Originalmente esse artigo foi apresentado no I Seminário Regional da Asociación Latinoamerica de Investigadores de la Comunicación (ALAIC) – Bacia Amazônica, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

20 O Partido Político, ao nosso ver, é uma organização de pessoas que, inspiradas por ideias ou movidas por interesses, buscam tomar o poder, normalmente pelo emprego de meios legais, e nele conservar-se para a realização dos fins propugnados, notar em relação a esse tema a obra clássica de DUVERGER, Maurice. "Os Partidos Políticos", 2º edição, Brasília: Zahar Editores/ EdUNB, 1980; SARTORI, Giovanni. "Partidos e Sistemas Partidários", RJ/Brasília: Zahar Editores/EdUNB, 1982.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão Final

tinuidade do sistema republicano brasileiro, do "período compreendido de 1930 a 1990, tivemos 1(um) golpe ou tentativa de golpe a cada 3 (três) anos.[21] Assim podemos afirmar que há um vácuo de representatividade e que num determinado momento foi preenchido pelos mídias, tendo como consequência, segundo Muniz Sodré, que "[...] nesses espaços mediados, trava-se uma novíssima disputa eleitoral: em vez de plataformas marcantes, vantagens percentuais nas pesquisas, em vez de posições ideológicas, rostos fotogênicos ou telegênicos, em vez de representação, simulação"[22].

De modo geral, persiste a preocupação de que, no espaço público configurado pela mídia, a política tende a perder o seu conteúdo próprio e os partidos políticos, sua identidade como mediadores de interesses entre a sociedade e o Estado. Como destaca Garcia Canclíni[23], ao ocupar o lugar das mediações que seria próprio da política, os mídias estabeleceriam uma nova diagramação dos espaços e intercâmbios urbanos. A contaminação da política pela comunicação não se esgota no deslocamento de poder ocasional pelo monopólio tendencial do ato de publicitar ou na criação de temas/atores/cenários. A questão da adequação da política às regras e à gramática da mídia, de imediato, coloca-se no centro da análise. Ao aceitar a premissa de incorporação da comunicação como componente e momento da política contemporânea, uma vez que a mídia monopoliza tendencialmente a enunciação pública, pode-se considerar que a política para *incorporar* a comunicação (midiática) deve resignar-se às regras e formatações derivadas da mídia, posto que isso não só facilita sua realização, como até se torna inevitável.

A hipótese da *Agenda Setting*

A literatura pertinente às questões básicas que organizam este trabalho é a dos autores vinculados à chamada hipótese da *agenda setting*[24] que se filia à tradição dos estudos sobre os efeitos cognitivos da

21 Frase proferida pelo Prof. Dr. Francisco de Oliveira/USP, no "Projeto Fórum de Debates – Periferia, Subdesenvolvimento e Radicalização Anti-Democrática", 02/09/1998 – Teatro Florestan Fernandes – UFSCar, São Carlos-SP.

22 Citação coletada do *Jornal do Brasil*/Ideias, 03/01/1987.

23 CANCLÍNI, Garcia N. "Del espacio público a teleparticipación". In: Culturas híbridas. Mexico: Grijalbo, 1990; e "Consumidores e cidadãos". RJ: UFRJ, 1995.

24 Sobre o histórico e o desenvolvimento da pesquisa acerca da hipótese de "agenda setting", ver FORMIGA, Fabíola de Oliveira Nobre. A evolução da hipótese da agenda-setting, Dissertação de Mestrado defendida UNB, dezembro de 2006 (mimeografado).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

comunicação em longo prazo. O argumento central desta literatura foi construído tendo como ponto de partida a observação do cientista político Bernard Cohen (1963, p. 120-1) de que "A maior parte das vezes, a imprensa não tem êxito dizendo às pessoas como deve pensar. Mas tem sempre êxito dizendo aos seus leitores o que pensar". A ideia básica da *agenda setting* sustenta a existência de uma correlação direta e causal entre a agenda da mídia e a agenda do público[25] na medida em que, numa sociedade de massa, a percepção pública dos temas relevantes é construída tendo por base as informações veiculadas pela mídia. Deste modo, como lembra Shaw (1979, p. 96), em função do que se publica ou veicula na mídia o público "sabe ou ignora, presta atenção ou descura, realça ou negligencia elementos específicos dos cenários públicos". Em outras palavras, a mídia ao descrever a realidade ou narrar acontecimentos sugere direta ou indiretamente ao público uma lista sobre o que é necessário ter uma opinião ou discutir. Por sua vez, McCombs e Shaw (1972, p. 177) chamam a atenção para o fato de que se os meios de comunicação de massa têm uma fraca influência sobre a tendência ou intensidade das atitudes das pessoas, em contrapartida são capazes de fixar a agenda nas campanhas políticas, influenciando o aparecimento das atitudes perante os diferentes temas políticos. Assim, e à medida que as questões em debate se tornam mais importantes do que a identidade partidária ou as linhas ideológicas, a arena política se transforma num "palco central (de) uma luta simbólica em torno da construção dos acontecimentos e das questões" (TRAQUINA, 1995, p. 109). Detalhando a função da *agenda setting*, McCombs (1976, p. 6) afirma que

> Os jornais são os principais promotores da agenda do público. Definem amplamente o âmbito do interesse público, mas os noticiários televisivos não são totalmente desprovidos de influência. A televisão tem um certo impacto, em curto prazo, na composição da agenda do público. O melhor modo de descrever e distinguir essa influência será, talvez, chamar 'agenda setting' à função dos jornais e 'enfatização' (ou *spot-lighting*) à da televisão. O caráter fundamental da agenda parece, frequentemente, ser estruturado pelos jornais, ao passo que a televisão reordena ou ressistematiza os temas principais da agenda.

25 Obviamente a "agenda da mídia" é formada pelo conjunto de temas presente na mídia em determinado período enquanto que a "agenda do público" é constituída pelo conjunto de temas que reclamam a atenção pública durante um determinado período.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

A hipótese da *agenda setting* implica na ideia de que a produção de notícias demanda uma operação de enquadramento que se realiza, na rotina produtiva da imprensa, através da adoção de critérios de relevância para organizar acontecimentos, temas, aspectos e problemas. Nestes termos, a produção da notícia é, sociologicamente falando, um processo de construção da realidade na medida em que oferece um quadro interpretativo (*frame*)[26] ao público. Em função desta abordagem, a noção de *gatekeeper*[27] e a análise da rotina produtiva (e, naturalmente, dos critérios de "noticiabilidade") foram retomadas e revalorizadas pelo modelo da *agenda setting*, bem como a análise dos efeitos cumulativos ao longo de um quadro temporal (*time-frame*). No estado atual, a hipótese de *"agenda setting"* é, portanto, mais um núcleo de temas e de conhecimentos parciais, susceptíveis de ser, posteriormente, organizado e integrado numa teoria geral sobre a mediação simbólica e sobre os efeitos de realidade exercidos pelos *"mass media"*, do que um modelo de pesquisa definido e estável.

O Editorial do Jornal

No contexto da comunicação política, a hipótese de *"agenda setting"* defende, portanto, que o papel dos *"media"* se torna importante na decisão do voto devido à crescente importância das questões (os assuntos que são discutidos) nas campanhas políticas em detrimento da identificação partidária. Assim, escrevem McCombs e Shaw: "A arte política numa democracia é, num considerável, a arte de determinar que dimensões das questões são de importância maior para o público ou podem tornar-se salientes de forma a conseguir apoio público"[28]

26 Os antecedentes teóricos da noção de *frame* encontram-se em Berger e Luckmann (1976) e Goffman (1991) que, a partir da fenomenologia social de Alfred Schutz, elaboraram uma teoria da construção social da realidade na qual a análise de quadros constitui um desenvolvimento importante.

27 *O gatekeeper* , numa definição minimalista, é o operador que no interior de um meio de comunicação seleciona os temas, determina sua relevância e o tempo de permanência na mídia. Esta função pode ser exercida por um indivíduo isolado, uma organização ou mesmo um conjunto institucional. Como indica Saperas (1987, p. 58), a *"noção foi criada por Kurt Lewin em 1947 em 'Channels of Group Life*', *e foi aplicada ao estudo da informação jornalistica por D. M. White, em 1950, no artigo intitulado 'The Gatekeeper: A Case Study in the Selection of News' publicado em Journalism Quarterly"* Mc Combs e Shaws retomaram e desenvolveram o conceito para aplicá-lo no modelo da *agenda setting.*

28 McCOMBS & SHAW *apud* TRAQUINA, 1995, p. 190.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Desse modo, se por definição a *"agenda setting"*, por delimitar ou enquadrar certas questões e deixar de lado outras, acaba gerando e projetando uma determinada realidade ao público. Porém para que isso ocorra, tem que haver um canal de ligação com a sociedade, e esse *"link"* são os meios de comunicação. Dentre esses, sobressai-se o jornal[29] (que possui uma maior influência de agendamento), e das suas várias seções destacamos o editorial (local que exprime a opinião do orgão e é publicado com destaque).

As matérias jornalísticas de natureza essencialmente opinativa têm o nome de editorial. Esse caráter as distingue das informativas (notícias) e das recreativas (*features*). A denominação é usada em dois sentidos: no primeiro, mais amplo, significa toda matéria dessa natureza publicada primeiramente em jornal, mas também em revista ou qualquer outro meio de comunicação de massa; no aspecto restrito, corresponde às que veiculam a opinião do editor do órgão jornalístico que as publica, operando em *off*, porque não estão na linha de frente, identificando matérias, o *expediente* da publicação, textos especiais, seções, entre outros. Assim, como escreve Fausto Neto:

> [...] a despeito de operar numa posição que deixa o sujeito da enunciação numa linha de invisibilidade, isso não quer dizer que não o deixem, no nível do discurso, as marcas de sua presença, a saber, indícios de sua participação não só processo de produção, mas também no de proposição do sentido.[30]

Em geral, enquanto os outros editoriais são assinados, os que representam a opinião do jornal não levam assinatura, pois sua autoria é atribuída à direção do órgão. Antes, porém, que o jornal evoluísse de obra, mais ou menos, artesanal, para autêntico produto industrial, mesmo estes editoriais costumavam ser assinados pelo diretor, um redator principal ou Conselho editorial do jornal, prática

29 Os dois meios de comunicação são dotados de um poder de influência diferente: as notícias televisivas são demasiado ***breves, rápidas, heterogêneas***, numa *dimensão temporal limitada*, isto é, são *excessivamente fragmentárias* para terem um efeito de agenda significativo, o que não quer dizer que não possua algum efeito. Podemos supor, então, que, para os consumidores de informação televisiva, o aumento de consumo não se traduz num maior efeito de *"agenda setting"*, contrariamente ao que ocorre com os grandes consumidores de informação escrita, pois a informação escrita fornece aos leitores uma indicação de importância ***sólida, constante e visível***.

30 FAUSTO NETO, Antônio. "Vozes do Impeachment". In: MATOS (Org.), 1994, p. 162.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

subsistente até hoje, em caráter excepcional, quando o autor representa uma atração à parte.

Na técnica redacional, o editorial, ao contrário da notícia, não obedece a qualquer padrão formal. Seu tom, quando não assinado é tão impessoal quanto possível; quando assinado, deve ser mais pessoal. Geralmente compõem-se de duas partes (muitas vezes interpoladas); a expositiva e a explanatória. Na primeira, apresenta-se o tema: acontecimento, notícia, ideia, a situação. Na segunda, desenvolve-se o raciocínio opinativo em torno do exposto na primeira.

Enfim, o editorial, é aquele local, que se constitui na reflexão da sociedade civil, e que tem como finalidade a definição de alguns princípios editoriais referenciados no interesse público. São vozes que constituem em nome e/ou a partir de várias causas, falam em nome do coletivo, definem-se como porta vozes de categorias sociais e como magistrados no exame de causas, legisladores sociais, pedagogos na análise e sistematização de fatos que são devolvidos ao leitor na forma de ponto de vista etc. Vozes que presentificam a posição de um sujeito suposto a saber, quanto ele atribui a si possibilidades de entendimento do sentido e a de sujeito ideal quando também oferece como bandeira e/ou causa. Poder-se-ia dizer que, as informações do editorial constituem, através das mais diferentes manobras figurativas[31], certa noção de âncora. Não porque fazem o trabalho de especificar as grandes características do que trata a edição, mas porque, ao mesmo tempo em que são anunciantes de *reclames* da edição, apresentam-se como aquelas que dão o tom avaliativo de como o mundo vai ser ali indicado e, ao mesmo, construído.

Contudo, essas são característica do nosso jornalismo, influenciadas pela estrutura dos jornais americanos, que diferem dos europeus, como analisam R. Burbage, J. Cazemajon e A. Kaspi:

> O tratamento da informação e a apresentação das notícias editoriais são, todavia diferentes, do que estamos habituados, nos jornais europeus. Se a escolha dos acontecimentos que se colocam na "Página 2" representa, como entre nós, a orientação tomada pela redação, se esta relação das notícias editoriais corresponde, corretamente, a uma expressão da opinião; diferentemente dos jornais europeus, que confundem muito frequente-

31 Ver ALSINA, Miguel Rodrigo. "La Construcción de la Notícia". Barcelona: E. Paidós, 1989.

Versão Final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

> mente comentários e notícias, os diários americanos separam o acontecimento das reflexões que o inspira. Esforçam-se em apresentar as notícias tais como são transmitidas pelos despachos das agências ou pelos enviados especiais, evitando qualquer tomada de posição ou qualquer conclusão, supondo-se assim, que o jornalista, ao apresentar um fato qualquer, possa ser objetivo. O dado da atualidade, oferecido desta forma aos leitores, constituirá objeto de comentários nos editoriais publicados pelos diários. Enfim, é por eles que um jornal toma posição [...][32]

É por fim, o editorial um campo de luta porque nele se trava um debate entre vozes, aquelas pelas quais se apresenta o sujeito da enunciação tentando dar formato ao mundo, gerando um pseudo--ambiente, e aquelas outras, e quem ele se empresta para legitimar--se ou, ainda, a quem enfrenta como adversários a serem combatidos, vencidos e silenciados. Tais vozes, reais e encenadas, fazem operar a linguagem em campo de guerra[33], não só no sentido de combates entre sujeitos sociais, mas, advindo das relações de força entre sistemas discursivos. Dessa forma, na topografia jornalística, o editorial é um território estratégico, porque ali se faz a construção da guerra, especialmente os processos de intervenção do campo midiático no próprio processo de instituição do real, e também porque faz agirem os atores sociais.

Desse modo, levando-se em consideração todas as características, funções e "poderes" do editorial, aliado ao elemento teórico que norteia esse trabalho, realizamos o levantamento da agenda midiática (focalizando os principais temas políticos, econômicos e sociais presentes nos meios de comunicação durante o período eleitoral) ocorrida especificamente nos editoriais (não assinados) dos dois jornais de maior relevância no país – "O Estado de São Paulo" e a "Folha de São Paulo" – assim como, a comparação entre as agendas temáticas destes, para notarmos os temas que foram relevantes em ambos os jornais (semelhanças e diferenças), como também, se configuraram os noticiários/editoriais, o comportamento dos temas e seus respectivos assuntos no decorrer do período das eleições presidenciais de 1998.

32 BURBAGE, Robert; CAZEMAJON, Jean; KASPI, André. "Os meios de comunicação nos Estados Unidos (imprensa, rádio e televisão)". Livraria AGIR Editora: RJ, 1973, p. 187.

33 Notar BARTHES, Roland. "A Guerra das Linguagens". In: 'O Rumor da Língua'. Lisboa: Editora Signos, 1987.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Procedimentos

Foram selecionados para a pesquisa dois jornais Folha de S. Paulo (Folha) e O Estado de S. Paulo (Estadão) que, segundo o IVC, lideram seus segmentos respectivamente no mercado nacional e paulista. Embora a seleção não tenha produzido, como seria desejável, uma amostra nacional deve-se salientar que os dois veículos escolhidos circulam nacionalmente com grande penetração entre os tomadores de decisão e formadores de opinião, sendo usualmente considerados como segunda opção de leitura nos principais estados brasileiros.

O procedimento de coleta de dados foi realizado por meio da análise de conteúdo dos jornais editados nos meses de julho, agosto e setembro de 1998 (período correspondente, entre outras, ao das eleições presidenciais), especificamente as terças, quintas e domingos, dias estes de maiores tiragens dos jornais, especialmente aos domingos, como também, pelo fato de serem os dias em que se realizavam os Horários Gratuitos Políticos Eleitorais (HGPE) dos presidenciáveis. Nesses dias analisamos todos os editoriais não assinados publicados, com o mesmo grau de atenção. Dessa forma, foram analisados, somando-se ambos os jornais, 68 periódicos diários, ou seja, 24 em Julho, 24 em Agosto e 20 em Setembro; supondo-se que os veículos possuem em média 3 editoriais não-assinados por jornal, temos que foram estudados em torno de 204 editoriais, cujo, a análise de conteúdo resultou numa coleta de 2079 categorias/símbolos - 720 da **Folha** e 1359 do **Estadão.**

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Relação entre os jornais, meses, a quantidade e a porcentagem dos temas

	FOLHA			ESTADÃO		
	J	A	S	J	A	S*
ECONOMIA	34,83	44,48	45,26	24,68	37,6	47,32
POLÍTICA	31,46	28,13	41,57	46,53	31,3	43,15
ELEIÇÕES	15,35	16,73	6,31	8,17	8,47	2,08
SOCIAL	16,47	10,64	6,84	15,8	21,95	7,44
OUTROS	1,87	----	----	4,79	0,65	----
TOTAL	100	100	100	100	100	100
	267	263	190	563	460	336

Com o objetivo de reduzir os problemas de validação [34] típicos da análise de conteúdo e relacionados ao grau de confiabilidade no processo de codificação foram definidos alguns procedimentos padrões. A unidade de registro (o que se conta) escolhida foi o tema (análise temática), considerado pela literatura pertinente às técnicas de análise de conteúdo como o mais adequado para registrar opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências.[35] Quanto à unidade de contexto (onde se conta) foi adotado o seguinte critério: o parágrafo. Nesse caso, se convencionou que um tema estaria configurado se presente em pelo menos 25% do total de parágrafos do texto. Com o objetivo de eliminar ou reduzir interpretações subjetivas, a regra de enumeração (como se conta) foi baseada na presença de temas-eixo definidos previamente numa lista organizada e composta por três categorias (política, economia e social) e quarenta e nove temas e subtemas agrupados nas categorias citadas. Cada tema ou subtema foi contado uma única vez por ocorrência na unidade de contexto, sendo, porém, permitida a codificação múltipla (a presença de mais de um tema ou subtema na unidade de contexto). Após a codificação, foi organizada uma lista com os dez primeiros temas e subte-

34 Sobre os problemas de validação na análise de conteúdo, consultar a coletânea organizada por LASSWELL (1982).

35 Ver BARDIN (1977: 105 e seguintes). O tema, para os propósitos deste trabalho, foi definido de acordo com BERELSON (1971): "uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por inferência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares".

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

mas em relação aos conjuntos de dados nos editorias dos jornais. Os temas mais repetidos nas nove listas geradas pelo procedimento anterior foram considerados os principais pontos da agenda, no período considerado aqui, dos veículos pesquisados.

A distribuição dos editoriais por categoria temática revela que os temas de cunho "**políticos"**, repetindo o padrão encontrado nas manchetes de primeira página, que no recorte desse trabalho não foram analisados, mas que é interessante frisar foi mais frequente na *Folha* do que no *Estadão*, com ambos os veículos dedicando praticamente a mesma atenção aos tópicos econômicos e sociais. Em compensação, no Estadão, o percentual de matérias publicadas na categoria **"todas as outras"** (que reúne os assuntos internacionais e os tópicos não incluídos na lista de temas e subtemas previamente organizada para a pesquisa) foi, como nas manchetes de primeira página, comparativamente muito maior do que a da *Folha*. De qualquer maneira, como ocorreram com as manchetes de primeira página, os assuntos econômicos predominaram nos editorais dos dois veículos.

Quanto aos temas mais frequentes (16) nos editoriais dos diários aqui considerados, os dois jornais compartilharam **37,50%**, ou seja, seis deles (**crise financeira, campanha eleitoral, governo federal, reforma do Estado, ajuste fiscal e saúde pública)**, todos presentes também nas manchetes de primeira página daqueles veículos com exceção do tema **reforma do Estado**. Entre os dez

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

temas não compartilhados (**62,50%**), um deles (**Violência/Segurança)** esteve presente entre as dez manchetes mais frequentes de ambas publicações, enquanto seis deles (**educação;** Pobreza/Fome**; Sistema Bancário; impostos, taxas e tributos; privatização e Reforma Agrária/Sem-terra)** figuraram na lista de pelo um dos jornais. Desta maneira, apenas três dos temas não compartilhados (**globalização, ciência e tecnologia e comércio exterior)** estiveram ausentes das listas dos temas mais frequentes nas manchetes dos dois veículos. Em outras palavras, **81,25%** dos assuntos explorados pelos editoriais dos dois diários tinham correspondência temática com as manchetes de primeira página mais frequentes de pelo menos um dos jornais aqui considerado, indicando, assim, uma forte correlação entre ambos.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Lista dos temas e subtemas mais frequentes nos editorias

ordem	FOLHA DE SÃO PAULO	%	ordem	O ESTADO DE SÃO PAULO	%
	TEMAS E SUBTEMAS			TEMAS E SUBTEMAS	
1º	CAMPANHA ELEITORAL	13,9	1º	CRISE FINANCEIRA	11,1
	Campanha presidencial	3,3	2º	CAMPANHA ELEITORAL	6,5
	Campanhas estaduais	0,8		Campanha presidencial	0,9
	Pesquisas (corrida eleitoral presidencial)	0,8		Campanhas estaduais	0,0
	Temas diversos de campanha	9,0		Pesquisas (corrida eleitoral presidencial)	0,9
2º	CRISE FINANCEIRA	12,3		Temas diversos de campanha	4,6
3º	SAÚDE PÚBLICA	4,9	3º	EDUCAÇÃO	5,6
4º	REFORMA DO ESTADO	4,1	4º	IMPOSTOS, TAXAS E TRIBUTOS	4,6
5º	GOVERNO FEDERAL	3,3		PRIVATIZAÇÃO	4,6
	Presidente	0,0		SAÚDE PÚBLICA	4,6
	Executivo	3,3		REFORMA AGRÁRIA/ SEM-TERRA	4,6
	Legislativo	0,0		AJUSTE FISCAL	4,6
	Judiciário	0,0	9º	GOVERNO FEDERAL	3,7
6º	POBREZA/FOME	2,5		Presidente	0,0
7º	VIOLÊNCIA/ SEGURANÇA	2,5		Executivo	2,8
8º	AJUSTE FISCAL	2,5		Legislativo	0,9
	Sistema Bancário	2,5		Judiciário	0,0
	Globalização	2,5	10º	REFORMA DO ESTADO	2,5
	Ciência e Tecnologia	2,5		Comércio exterior (importação/ exportação)	2,5

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Obs.: (1) Os temas em comum estão digitados em maiúscula; (2) Na classificação foi descartada a categoria "todas as outras"; (3) Os percentuais estão calculados em relação ao total de temas de cada veículo.

Considerações

Nessas considerações finais, é necessário notarmos que esse trabalho, se preocupou exclusivamente com apenas uma das três agendas que compõem a *agenda setting* (agenda midiática, agenda pública, agenda governamental/política), ou seja, o do enquadramento da realidade difundido pela agenda midiática.

Nesse momento, podemos dizer que não só há diferenças entre as formas de se agendarem os temas nos diferentes meios de comunicação, mas também, entre os veículos do mesmo gênero. Quando escolhemos os dois jornais analisados nesta pesquisa, o primeiro fator prevalecente foi o de serem, entre os periódicos diários, os de maiores tiragens no País; em segundo lugar, por serem estruturalmente e "ideologicamente", de certa forma podermos dizer assim, diferentes. Um tido como mais liberal (FOLHA) e o outro tido como conservador (ESTADÃO). Por essas características, pudemos notar mais algumas diferenças entre ambos, no *Estadão***,** entre as categorias preconcebidas, foi entre os dois veículos, o que mais ênfase deu sobre estas (1359) contra (720) na *Folha*, como entre os temas escolhidos – **Economia e Política** – que predominaram com muita diferença em relação aos outros temas. Ao contrário, na *Folha***,** mesmo com um ou outro tema tendo predominado, a diferença no número de exibições entre os temas não era tão grande de um para o outro. Importante também, foi notar a forma propagandística de se oferecerem os temas e os assuntos, e, cada veículo teve uma forma peculiar nessa oferta. Enquanto a *Folha* enquadrou a realidade, e assim os temas, sempre pelos fins que tal ação possuía, por outro lado, o *Estadão*, concebeu a realidade pela ação em si, independente de seu fim. Ao finalizarmos a análise dos dados, pudemos ver claramente um aspecto interessante, o da existência de uma retroalimentação entre os assuntos do tema prevalecente. Pois, quando notamos em especial o tema – **Economia** – que com exceção do mês de julho no *Estadão*, foi o predominante no período escolhido em ambos os

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão Final

jornais, se viu que a frequência com que eram exibidos os diferentes assuntos pertencentes a tal tema, no geral estes faziam direcionar os seus resultados para o tema em questão. Ou seja, durante o período eleitoral, em relação ao tema em que estamos tratando, não houve um assunto que predominasse em todo o espaço de tempo, mas, vários assuntos, por isso a ideia de retroalimentação, pois, quando um assunto diminuía sua intensidade de aparições, outro surgia e predominava durante um tempo, e assim por diante.

Dessa forma, podemos realmente afirmar, que essa foi um período eleitoral, na qual não se discutiu eleição, apesar desse ter sido um pleito excepcional, afinal essa era a primeira vez que poderia haver a reeleição dos cargos majoritários. De qualquer maneira, a agenda dos "*mass media*" nesse período, se concentrou nos aspectos econômicos, especialmente na crise das economias. Esse pode ter sido um dos fatores pelo quais se ofuscaram os temas eleitorais, mas não os políticos, especialmente quando se tratava de assuntos relacionados às ações administrativas do governo federal ou do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

ALSINA, M. R. **La construcción de la notícia**. Barcelona: E. Paidós, 1989.

BURBAGE, R.; CAZEMAJON, J.; KASPI, A. **Os meios de comunicação nos Estados Unidos (imprensa, rádio e televisão)**. RJ: Livraria AGIR Editora, 1973.

BARTHES, Roland. **A guerra das linguagens**. In: O Rumor da Língua. Lisboa: Editora Signos, 1987.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. New York: Hafner Publ. Co., 1971.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

CANCLÍNI, G. N. **Del espacio público a teleparticipación**. In: Culturas híbridas. Mexico: Grijalbo, 1990.

CANCLÍNI, G. N. **Consumidores e cidadãos**. RJ: UFRJ, 1995.

COHEN, Bernard C. **The press and foreign policy**. New York: Princeton University Press, Princeton, 1963.

DUVERGER, M. **Os partidos políticos**. 2. ed. Brasília: Zahar Editores/EdUNB, 1980.

FAUSTO NETO, A. **Vozes do impeachment**. In: MATOS, Heloíza. (Org.). *Mídia, Eleições e Democracia.* SP: Scritta, 1994.

FORMIGA, Fabíola de Oliveira Nobre. **A evolução da hipótese da agenda-setting**. Dissertação de Mestrado defendida UNB, dezembro de 2006 (mimeografado).

GOFFMAN, E. **Les cadres de l'experience**. Paris: Minuit, 1991.

LASSWELL, H. **A linguagem da política.** Brasília: UNB, 1982.

McCOMBS, M. E. "Elaborating the Agenda-Setting Influence of Mass Communication". **Bulletin of the institute for communication research**. Keio University, 1976.

McCOMBS, M. E. e SHAW, D. L. "The Agenda-Setting Function of Mass Media". **Public opinion quarterly**. vol. 36, 1972.

SAPERAS, E. **Os efeitos cognitivos da comunicação de massa.** Porto: Edições ASA, 1987.

SARTORI, G. **Partidos e sistemas partidários**. RJ/Brasília: Zahar Editores/EdUNB, 1982.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

SHAW, E. “Agenda-Setting and Mass Communication Theory”. **Gazette** *(International Journal for Masss Communication Studies*), vol. XXV, nº 2, 1979.
TRAQUINA, N. “O paradigma do Agenda-Setting. Redescoberta do Poder do Jornalismo”. **Revista de comunicação e linguagens**, nº 21-22, 1995.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS À LUZ DE FOUCAULT

Jorge Luís de Freitas Lima

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Introdução

A leitura da obra de Foucault constitui-se um verdadeiro desafio. Seja pela complexidade que as discussões e posicionamentos apresentados exigirem do leitor um vasto conhecimento prévio, uma vez que ele estabelece diversas relações entre vários campos do saber, seja pela profundidade decorrente do arcabouço teórico que dá suporte a seus estudos, suscitando em seus leitores a necessidade de compreensão dessas teorias para entender o seu pensamento.

Mas quem é esse homem que desafiou paradigmas clássicos e apresentou uma forma diferente de se conceber as ciências humanas?

Filósofo e historiador francês, Michel Foucault viveu no período entre 1926 e 1984. Sua obra repercutiu de forma significativa sobre a compreensão de nossas relações com o saber e a verdade. Filosofia e razão não mais puderam ser vistas da mesma forma depois de *A História da Loucura.* Da mesma forma, *Vigiar e Punir* mexeu consideravelmente com a concepção que tínhamos sobre a punição em nossa sociedade.

Na obra As Palavras e as Coisas, Foucault nos coloca a problematização das ciências humanas como forma de suscitar a discussão a respeito de como a Filosofia e as ciências humanas se colocariam no que chamou de *epistéme moderna* sem que corressem o risco de ultrapassar os limites da Biologia, da Filologia e da Economia, ciências emergentes na modernidade em decorrência do fim da representação, resultantes das transformações da História natural, da gramática geral e da análise das riquezas, respectivamente.

Com base nos pressupostos, este artigo apresenta o resultado de pesquisa cujo objetivo foi compreender a origem das ciências humanas numa perspectiva foucaultiana, a partir de reflexões sobre o saber científico. Resulta de pesquisa bibliográfica com suporte teórico em Michel Foucault e em textos de estudiosos da obra dele e da participação em grupos de estudo para discussão sobre a obra *As Palavras e as Coisas*.

Apresenta-se, inicialmente, um relato sucinto sobre o posicionamento do Foucault em relação ao pensamento científico da época e a repercussão que esse posicionamento teve sobre os paradigmas validados pelos grandes pensadores, especificamente em relação à filosofia e ao pensamento. Para compreender a trajetória foucaultiana, traçou-se uma sequência histórica sobre as mudanças ocorridas no campo da filosofia, como forma de contextualizar o posicionamento de Foucault. Posteriormente, evidenciam-se as considerações de Foucault sobre "o posicionamento ambíguo do homem como objeto" bem como sobre o fim do conceito da representação e as implicações disso para que se compreenda de uma forma diferente as relações do homem com o seu meio. Tais considerações encaminham Foucault a uma análise da modernidade sem limitá-la às ciências humanas e à filosofia, tecendo severas críticas aos historiadores. Após leituras, análises e reflexões chega-se à conclusão de que embora as ciências empíricas, como Foucault as denomina, cuidem do homem, isso não é suficiente para denominá-las como ciências humanas.

Versão final

O ponto em discussão

O que torna Foucault diferente dos filósofos de sua época é exatamente o seu posicionamento diferenciado em relação à Filosofia. Isso é perceptível no modo como o seu "fazer filosófico" se apresenta diferenciando-se do que propunha o modelo filosófico tradicional pautado no "modelo de filósofo cioso de suas ideais, de uma fidelidade a um sistema coerente". Isso significa dizer que o modo como Foucault concebia essa "filosofia do pensamento da diferença" iria de encontro às ideias veiculadas na época sobre filosofia e, assim, colocá-lo numa situação de oposição, o que certamente o colocaria numa verdadeira "saia justa" entre os pensadores da época, uma vez que colocava em questão muitas verdades estabelecidas.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Certamente não era nada fácil abalar estruturas consolidadas a partir das ideias de pensadores como Kant e Descartes.

Mas as suspeitas de Foucault sobre a falibilidade de métodos e de outras questões consideradas "prontas e acabadas", embora tivesse causado grande alvoroço no mundo dos filósofos, não significava que tudo que se tinha construído até então fosse ignorado. Na verdade era preciso redimensionar o foco das discussões para "o descaminho daquele que desconhece".

Embora se considere Foucault como pioneiro nessa abordagem, pode-se perceber que muito do que constitui essa nova abordagem sobre filosofia e pensamento já fora de alguma forma abordada por pensadores como Nietzsche e Marx, que acabaram sendo acompanhadas posteriormente por outros como Blanchot, Deleuze etc.

Com o fim do século XIX surge a necessidade de uma nova forma de se ver a filosofia, que exige um novo modo de ser do filósofo, verificado nas próprias palavras de Foucault (1971, p. 61) o filósofo precisa ser "não mais cantor da eternidade, mas estrategista da vida e da morte".

Como se percebe, a postura a ser adotada pelo filósofo, na perspectiva foucaultiana, um fator torna-se indispensável na elaboração do pensamento: a estratégia. Essa postura estratégica, no entanto, evidencia a importância de outro importante aspecto: a diversidade. Acredita-se que não se pode construir muito a partir de apenas uma estratégia, ela vão se construindo de acordo com as situações que se apresentam.

Essas relações podem ser observadas nitidamente quando Foucault discorre sobre o surgimento das ciências humanas. Embora o centro de suas atenções sejam as ciências humanas, suas discussões também se voltam para outras questões anteriores que de alguma forma concorreram para o surgimento das questões relacionadas a essas ciências. Por isso mesmo, ele não elaborou textos separadamente para abordar o surgimento das ciências humanas. É uma forma diferente de fazer filosoficamente.

Apresenta-se uma questão atual a partir do que anteriormente a originara, mas já antecipando o que viria a se constituir posteriormente como novas problematizações a respeito do homem em decorrência desse fazer atual.

Essa postura diferenciada de Foucault sobre o fazer filosófico não surge do nada. Ela é resultante de todo um processo histórico.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

A tradição filosófica e suas "verdades" não respondiam satisfatoriamente às questões que o início da modernidade suscitava.

Quando a história natural se torna biologia, quando a análise das riquezas se torna economia, quando sobretudo a reflexão Sobre a linguagem se faz filologia e se desvanece esse *discurso clássico* em que o ser e a representação encontravam seu lugar-comum, então, o movimento profundo de uma tal mutação arqueológica, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de um sujeito que conhece: soberano submisso, espectador olhado, surge ele aí, nesse lugar do Rei que, antecipadamente, lhe designavam *Las meninas*, mas donde, durante longo tempo, sua presença real foi excluída (FOUCAULT, 2000, p. 430).

Assim, questões fundamentais como o posicionamento ambíguo do homem como objeto para um saber e ao mesmo tempo sujeito que conhece, "a relação nova que se estabelece entre as palavras, as coisas e a sua ordem", colocam em xeque o conceito de representação, mudando assim um dos elementos que permitiam a compreensão do homem em relação ao seu meio.

O motivo dessa presença nova, a modalidade que lhe é própria, a disposição singular da *epistéme*que a autoriza, a relação nova que através dela se estabelece entre a s palavras, as coisas e sua ordem – tudo isso pode ser agora trazido à luz. Cuvier e seus contemporâneos haviam requerido à vida que elamesma definisse, na profundidade de seu ser, as condições de possibilidade do ser vivo; do mesmo modo, Ricardo havia requerido ao trabalho as condições de possibilidade da troca, do lucro e da produção; os primeiros filólogos haviam buscado em profundidade histórica nas línguas, a possibilidade do discurso e da gramática. Por isso mesmo, a representação deixou de valer para os seres vivos, para a s necessidades e para as palavras, como seu lugar de origem e a sede primitiva de sua verdade; em relação a eles, ela nada mais é, doravante, que um efeito, seu acompanhante mais ou menos confuso numa consciência que os apreende e os restitui. A representação que se faz das coisas não tem mais que desdobrar, num espaço soberano, o quadro da sua ordenação; ela é, do lado desse indivíduo empírico que é o homem, o fenômeno – menos ainda talvez, a aparência – de uma ordem que pertence agora às coisas mesmas e à sua lei interior. (FOUCAULT, 2000, p. 430-431)

Esse desvanecer da representação coloca o homem diante de

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

"conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento" tal acontecimento anuncia a sua finitude.

A finitude do homem se anuncia – e de uma forma imperiosa – na positividade do saber; sabe-se que o homem é finito, como se conhecem a anatomia do cérebro, o mecanismo dos custos de produção o sistema da conjugação indo-europeia; ou, antes, pela filigrana de todas essas figuras sólidas, positivas e plenas, percebem-se a finitude e os limites que elas impõem, adivinha-se como que em branco tudo o eu elas tornam impossível (FOUCAULT, 2000, p. 432).

Mas a finitude "trazida à luz" no século XIX apresenta-se diferente da finitude dos séculos XVII e XVIII. Agora se pretende a partir dessa finitude compreender as possibilidades do homem impelindo-o a produzir e conhecer,ao passo que nos séculos anteriores:

> [...] para o pensamento dos séculos XVII e XVIII, era sua finitude que constrangia o homema viver uma existência animal, a trabalhar com o suor do seu rosto, a pensar com palavras opacas; era essa mesma finitude que o impedia de conhecer de modo absoluto os mecanismos de seu corpo, os meios de satisfazer suas necessidades, o método para pensar sem o perigoso auxílio de uma linguagem toda tramada de hábitos e de imaginações [...]. (FOUCAULT, 2000, p. 435).

Como consequência do desligamento dos conteúdos empíricos da representação tornou-se inútil a existência de uma metafísica do infinito. Assim, inverteu-se todo o campo do pensamento ocidental e constituiu-se uma analítica da finitude e da existência humana. A partir daí, tenta-se constituir uma metafísica da vida, do trabalho e da linguagem o que gera contestações, pois não pode haver metafísicas medidas pelas finitudes humanas. É o fim da metafísica que viria a ser uma das consequências de um dos acontecimentos mais complexos produzido no mundo ocidental: o aparecimento do homem.

A modernidade se anuncia e nela torna-se possível a existência do homem, segundo Foucault a partir do delineamento do *a priori histórico.* Aqui percebemos os dois pontos que nortearão a análise de Foucault: as ciências humanas e a filosofia. Isso significa dizer que não se pode compreender a história das ciências humanas sem que se conheça a história dos elementos que constituíram a sua origem. Assim, só se pode compreender a modernidade a partir da

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização
Versão final

compreensão de que o surgimento dela, a modernidade, é consequência do fim da época da representação. Mas o fim da representação por si só, não permite compreender a modernidade. É preciso levantar questionamentos sobre a filosofia tradicional tendo como base os saberes empíricos ou teóricos, considera-se também nesses questionamentos a ideologia.

Mas para Foucault, não importava descrever as ciências humanas, mas questionar no âmbito delas o que pode ser dito e o que pode efetivamente ser validado ou não em determinada época.

Exatamente por isso, os estudos de Foucault abordam duas vertentes: dos séculos XVII-XVIII, o que chamou de *a epistéme clássica* e dos séculos XIX-XX, o que denominou *a epistéme moderna.*Essas vertentes têm como ponto de identificação os diferentes modos de pensar. É importante destacar que embora os períodos se sucedam, não se pode falar,que a modernidade é o aperfeiçoamento da clássica. Nesse aspecto Foucault muito claro, embora numa abordagem histórica, ele não se prende ou evidencia gradações.

Mas Foucault não limita sua análise da modernidade às ciências humanas e à Filosofia. Outro elemento torna-se centro de sua atenção: o homem, afinal o pensamento moderno não consegue se constituir sem que se faça referência ao homem. O Rei ocupa o seu lugar.

Como Foucault trabalha em suas análises com questionamentos, resta procurar compreender como esse lugar foi ocupado? Como o homem se coloca na construção do pensamento moderno?

No entanto, paradoxalmente, a obra As Palavras e as Coisas nos apresentam áreas que poderiam ser caracterizadas como ciências humanas a psicologia, a sociologia e a análise da literatura e dos mitos, mas que na verdade não têm o homem como objeto. Na verdade, isso se justifica, pois é a partir disso que Foucault tecerá sua crítica à origem das ciências humanas defendida pelos historiadores

A primeira coisa a constatar é que as ciências humanas não receberam por herança certo domínio já delineado, dimensionado talvez em seu conjunto, mas não desbravado, e que elas teriam por tarefa elaborar conceitos enfim científicos e métodos positivos; o século XVIII não lhes transmitiu, sob o nome de homem ou de natureza humana, um espaço circunscrito exteriormente mas ainda vazio, que elas tivessem, em seguida, a tarefa de cobrir e analisar. O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim com a vida, a linguagem, o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos [...] (FOUCAULT, 2000, p. 354-355).

Nota-se que o cerne da questão central da crítica de Foucault aos historiadores está no fato de eles não considerarem as diferenças de pensamento, que são resultantes de uma história de pensamento, que não se pode simplesmente estabelecer uma graduação considerando isso o progresso daquilo.

Como poderemos então compreender a origem das ciências humanas à luz de Foucault?

É preciso compreender que o surgimento das ciências humanas, consideradas por ele como "um acontecimento na ordem do saber" (2000, p. 56) foi resultante de um antecedente histórico fundamental que foi o fim da representação. Que abalou as estruturas do pensamento ocidental vigente na época oportunizando que a finitude do homem fosse colocada em evidência. Mas o que é preciso compreender: para Foucault as ciências empíricas e a filosofia cuidam do homem, mas não são ciências humanas.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2000.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente**: textos reunidos. São Paulo: Loyola, 2004.

Bibliografia Complementar

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Trad. de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE OS AUTORES

Celso Ferrarezi Junior

Paulistano de nascimento, atualmente residente em Alfenas, MG. Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989), mestrado (1997) e doutorado (1998) em Linguística com enfoque em Semântica e pós-doutorado (2005) pela Universidade Estadual de Campinas também em Semântica. É autor, de vários livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas, dentre os quais "*Gramática do Brasileiro*" (2008), "Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: *de la langue à la vie*" (2010) e "*Semântica para a Educação Básica*" (2008), "*Guia do Trabalho Científico*" (2011) e "*Sintaxe para a Educação Básica*" (2012). Também escreveu mais de 200 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atualmente é professor do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição e teorias semânticas da linguagem.

Davys Sleman de Negreiros

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (1999) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2002). Tem experiência docente tanto na Graduação, como também, na Pós-Graduação *Lato Sensu* na área de Metodologia Científica, Sociologia da Educação e Ciência Política, atuando e publicando textos em revistas Nacionais e Internacionais, principalmente nos seguintes temas: tecnologia, inovação e ciência; mídia e política; eleições; guerra eleitoral; agenda-setting; recursos humanos; É Membro de Corpo Editorial, Editor e Avaliador de inúmeras Revistas Científicas; É membro/pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Mídia e Política da Universidade Federal de São Carlos ((NEMP-UFSCar) e do Grupo de

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Investigación sobre Democratización de América Latina en Perspectiva Comparada Asociación Latinoamerica de Ciencia Política (DALC-ALACIP); Ex-Diretor Acadêmico da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED), Ex-Diretor Acadêmico da Faculdade de Rolim de Moura (FAROL), Ex-Chefe de Gabinete da Prefeitura do Município de Rolim de Moura, Ex-Diretor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia campus Colorado do Oeste, Atualmente é Diretor de Ensino e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia campus Cacoal, Vice-Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa e Inovação (CEPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Avaliador *ad hoc* FIES-Técnico/ PRONATEC do MEC/SISTEC/ SETEC e Avaliador *ad hoc* Institucional e de Cursos de Graduação do MEC/INEP.

Jorge Luís de Freitas Lima (Org.)

É acadêmico matriculado no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui graduação em DIREITO pela Universidade Federal de Rondônia (1999) e graduação em LETRAS pela Universidade Federal de Rondônia (1993), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Lingua Inglesa. É docente na UFAM. Exerceu atividade docente na área de Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa nos cursos de Letras, Direito, Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Economia, Sistemas de Informação e Psicologia das Faculdades Integradas de Cacoal/UNESC. Exerceu a docência como professor substituto na Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência nas áreas de Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e interpretação, práticas de leitura e Linguística Aplicada. Exerce a função de Coordenador Acadêmico do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (INC/UFAM).

João Wanderley Geraldi

Professor titular aposentado do Departamento de Linguística da Unicamp, João Wanderley Geraldi fez sua carreira universitária

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

nesta Universidade: concluiu o mestrado em 1978; o doutoramento em 1990, defendeu a livre docência em Análise do Discurso em 1995 e tornou-se professor titular em 2003. Na Unicamp foi Diretor do Instituto de Estudos da Linguagem e Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários. Nos últimos anos dedicou-se aos estudos bakhtinianos, ao mesmo tempo em que continuou seu trabalho na área de ensino de língua portuguesa. Atuou no exterior nas universidades portuguesas do Porto e de Aveiro, e na *Universität Siegen*, da Alemanha. Publicou mais de ***centa*** de artigos e capítulos de livros. Seus dois últimos livros tem o selo da Pedro & João Editores – *Ancoragens: Estudos Bakhtinianos* e *A aula como acontecimento.*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

É licenciada em Letras com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2004). Especializou-se em Língua Portuguesa com Ênfase em Produção Textual na Universidade Federal do Amazonas (2005). Cursou o mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina (2011). Trabalhou com o Ensino superior nas Universidades: La Salle, Uninorte, UEA, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão, Leitura e Produção Textual e Linguística. Trabalhou com formação de professores na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (SEMED - Manaus). Atualmente, é professora na Universidade Federal do Amazonas e tem lecionado as disciplinas de Linguística, Estágio Supervisionado, Morfossintaxe, Sintaxe e Morfologia. Tem artigos publicados em revista científica e em anais de congressos na área de Letras e Linguística.

Marinho Celestino de Souza Filho

Graduado em Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pós-graduado em Língua Portuguesa e Mestre em Linguística com alguma experiência no Ensino Fundamental e Médio, atuando nessas modalidades de Ensino desde 1992 e com experiência também no Ensino Superior, atuando nessa modalidade de Ensino desde 2000, além disso, atuou e ainda atua no ensino de pós-graduação. Atualmente, professor da Cadeira de Língua Portuguesa

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus* Ariquemes – RO (IFRO).

Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Nascida em Coxim/MS, mora em Rondônia/Porto Velho desde 1972 (41 anos). Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1987), UNIR/RO. Mestrado em Linguística/Análise do Discurso (1996), UNICAMP/SP. Doutorado em Linguística/Análise do Discurso (2002), UNESP/Araraquara-SP. Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação (2011), UNICAMP/SP. Autora de livros na área da linguagem, cultura e educação, tem publicado artigos em revistas relacionadas aos temas de variação da linguagem, alfabetização e letramento, pluralidade cultural, leitura, produção de textos e educação. É líder do Grupo de Estudos Integrados sobre a Aquisição da Linguagem (GEAL), desde 2000 e desenvolve projetos de pesquisas em comunidades ribeirinhas. Lotada no Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Participa também de dois programas de Mestrado: o de Educação e o de Letras.

Rilmara Rôsy Lima (Org.)

Nascida em São Luís-MA. Possui licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (1998). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (2003). Especialização em Didática e Tendências Pedagógicas (Faculdade de São Luís em Jaboticabal/SP - 2008). Licenciatura em Pedagogia (UNINOVE em Bauru/SP - 2011). Lecionou como professora substituta na UFSCar no curso Imagem e Som e na UNICEP no curso Publicidade e Propaganda. Coordenadora e colaboradora do Jornal A Folha de São Carlos. Leciona Língua Portuguesa na Rede Municipal de São Carlos/SP. Atualmente é coordenadora do Projeto Apoio em Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, membro do Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais/LEEDIM – UFSCar/CNPq.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sérgio Nunes de Jesus (Org.)

Graduado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (1997). Mestre em Linguística pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (2008). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC), Py (2010). É autor e organizador de livros literários e científicos, estes na área de linguagem, ensino e discurso, dentre os quais as Revistas: *"Ad Litteram"* (2003-2004), *"Literarius"* (2004-2010), *"Práxis: linguagem e educação"* (2003-2013), *"Sentidos"* (2008-2011), *"Práticas Discursivas Amazônicas"* (2011-2013); Livros: *"Palavras"* (2003), *"Relendo a infância, v. 1 e 2.* (2003), *"Fantasias de Crianças"* (2004), *"Literaturas Soltas"* (2004), *"A poética da desordem no limite da arte: atos & fatos"* (2004), *"Contrapontos em linguagem & educação"* (2005), *"A caminho da literatura: tessitura & linguagens"* (2005), *"O diálogo em Bakhtin: interlocutores e discurso"* (2006), *"Manual de metodologia da pesquisa"* (2006), *"Verso & prosa: antologia de poesias, contos e crônicas"* (2006), *"Paixão às avessas"* (2007), *"Educação, cultura & cidadania"* (2009), *"Reflexos"* (2010), *"Contos que a vida conta"* (2011), *"Discurso policial: a subjetividade em Boletins de Ocorrência (sob a perspectiva da Violência doméstica)"* (2011), e *"Celso Ferrarezi Jr.: linguagem, discurso, educação – entremeios e leituras"* (2012). Membro do Conselho Consultivo do Movimento Internacional Lusófono, Portugal – MIL (2012). Membro Consultivo Permanente da Editora CRV (2012). Editor e coordenador das Revistas: Práxis (linguagem & educação) (2003); Sentidos/UNESC-RO (2008); Práticas Discursivas Amazônicas/IFRO (2010); Revista de Desenvolvimento e Inovação/IFRO (2013) e Informativo InfoEXT/IFRO (2013). Parecerista *ad hoc* da EDUFRO-UNIR (2010). Membro do Conselho Consultivo da Revista Norte Científico/IFRR (2010). Membro do Conselho Consultivo da Revista Igapó da Universidade Federal do Amazonas-UFAM (2010). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), cultura e sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia/IFRO, CNPq (2010). Avaliador do SETEC-MEC (2013). Desenvolve pesquisa na área de Estudos da Linguagem: *As materialidades discursivas nas práticas de violências contra a mulher.* Membro Fundador da Academia de Letras de Cacoal-RO. Professor e pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO. Escritor, músico e poeta.

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO
Tiragem: 1000
Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 10 X 17 cm
Tipologia: Times New Roman 10,5/12/16/18
Arial 7,5/8/9
Papel: Pólen 80 g (miolo)
Royal Supremo 250 g (capa)