

Linguagem, Identidade e Sociedade

*Estudos sobre Mídias:
Perspectivas Comunicacionais em Rede*

Organizadores

*Alexandre Huady Torres Guimarães
Isabel Orestes Silveira
Marcos Nepomuceno Duarte*

ISBN 978-856709402-1



9

EDITORAMARQUISE

Linguagem, Identidade e Sociedade

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

Linguagem, Identidade e Sociedade

***Estudos sobre Mídias:
Perspectivas Comunicacionais em Rede***

Organizadores

Alexandre Huady Torres Guimarães

Isabel Orestes Silveira

Marcos Nepomuceno Duarte

EDITORAMARQUISE

São Paulo, 2018

Copyright © 2017 by autores

Os conceitos e posicionamentos emitidos nos textos publicados, assim como imagens ilustrativas, são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Editor:

Eduardo Castedo Abrunhosa

Design da capa, projeto gráfico e diagramação:

Marcos Nepomuceno Duarte

Imagem da capa:

Ângelo Dimitre (em registro de performance de Fernanda Bellicieri).

Revisão e preparação de texto: Ana Claudia J. de Mauro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Linguagem, Identidade e Sociedade. Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede / Alexandre Huady Torres Guimarães, Isabel Orestes Silveira, Marcos Nepomuceno Duarte (orgs). 1. ed. - São Paulo: Editora Marquise: 2018

Vários autores

ISBN 978-85-67094-02-1

1. Linguagem 2. Identidade 3. Sociedade 4. Mídia

CDD-400

Direitos reservados à

Editora Marquise

Rua Piauí, 247, conj. 81

01241-001 - São Paulo - São Paulo

Feito Depósito Legal

Tudo tem seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3:1

Dedicado ao
Prof. Dr. Alexandre Huady Torres Guimarães
(*in memoriam*).

SUMÁRIO

12 Apresentação

- 14 O que é mídia? Caminhos para compreendê-la a partir da metáfora das esferas de Peter Sloterdijk
Clotilde Perez e Silvio Koiti Sato

Parte 1 Comunicação, Memória e Gênero

- 24 A Escrita do Impossível: ilustração e texto na literatura infantil
Patrício Dugnani
- 30 Poesia e memória: Patativa do Assaré - um legado à cultura popular
Antonio Iraldo Alves de Brito
- 37 Livros, mídia e memória
Alessandra de Castro Barros Massari
- 43 Fio a fio: tecendo relações de gênero, memória e arte
Mirtes de Moraes
- 49 Divertidamente só com Redoxitos! A publicidade de medicamentos voltada ao público infantil
Paula Renata Camargo de Jesus
- 55 Andiamo nel nuovo mondo: um olhar sensível sobre a imigração italiana no Brasil pelo viés das artes visuais
Isabel Orestes Silveira

Parte 2 Letras, Educação, Memória e Identidade

- 62 "Eu gosto muito aprender a ler a falar escrever a contar língua portuguesa": relatos sobre o ensino de português em Timor-Leste
Regina Pires de Brito e Alexandre Marcelo Bueno
- 69 Literatura e História: caminhos na sala de aula
Ana Lúcia Trevisan
- 75 O mito de Teseu e o Minotauro: uma abordagem didática e literária
Elaine Cristina Prado dos Santos
- 81 Santos Saraiva: latinista de muitos saberes e poucos olhares
Marcel Mendes e Elaine C. Prado dos Santos

- 89 Leituras literárias e outras leituras na escola: um relato de experiênciana escola pública Taro Mizutori
Helena Bonito Couto Pereira, Cristhiano Motta Aguiar, Lilian Cristina Corrêa e Luciana Duenha Dimitrov

Parte 3 Linguagens e Mídia: implicações e aplicações em sala de aula

- 96 Jogos tradicionais em sala de aula - o papel da mídia na perpetuação desses jogos.
Elaine Gomes Viacek Oliani
- 103 Redes sociais: transformando vilões em aliados
Erico Gleria

- 108** O uso do texto midiático em sala de aula: o papel educomunicativo da escola
Liliane Barros Oliveira Delorenzi
- 114** O olhar crítico do professor: as redes sociais em debate
Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos
- 120** Mídia como ferramenta para discussão de temas étnico raciais
Silvana Alves da Silva Bispo
- Parte 4**
Linguagens da Comunicação, Tecnologia e Educação
- 132** Reminiscências e reflexões de um professor de ensino superior em relação a sua atividade de ensinar a aprender e aprender a ensinar.
José Estevão Favaro
- 137** Análise da intertextualidade na obra Peter Pan, de J. M. Barrie, reescrita por Monteiro Lobato com os personagens de O Sítio do Pica Pau Amarelo
Rogério Aparecido Martins
- 141** O quadribol em Harry Potter: um olhar dialógico sobre o discurso cinematográfico
Marlon Muraro e Carlos Andrade
- 150** Dos games para a sala de aula: TIC, literatura e educação
Valéria Bússola Martins e Marlise Vaz Bridi
- 159** YouTube, videoclipe, livro didático e Trovadorismo: um método de ensino de Literatura Portuguesa.
Alexandre Huady Torres Guimarães
- 166** *O Homem Sem Cabeça*: proposta de aproximação entre o curta-metragem de Juan Solánas e conceitos da Literatura Fantástica
Hugo de Almeida Harris
- 170** A força comunicativa da imagem e do texto na linguagem publicitária
Paulo Vinicius Cavalcante de Almeida e Isabel Orestes Silveira
- 176** A nova geração do jornalismo socialmente relevante no Brasil
André Santoro e Denise Cristine Paiero
- 181** Olhar Periférico, uma experiência de extensão universitária em busca de um jornalismo cidadão
Daniel de Thomaz
- Parte 5**
Historiografia da Mídia
- 190** Consumo na pós-modernidade: mito na propaganda
Ines Minardi
- 196** Jornais como documentário da história: italianos no Brasil
Alexandre Hecker
- 204** História e historiografia da mídia
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
- Parte 6**
Pluralidade Audiovisual abraçando redes além do digital.
- 212** O audiovisual em ambiente digital na arte performativa
Ângelo Dimitre, Fernanda Nardy Bellicieri e Wilton Luiz de Azevedo
- 221** Comunicação Visual em hospitais e novas mídias
Mônica de Moraes Oliveira
- 227** Artemídia divergente: Ensino-Pesquisa-Extensão além da imaginação
Pelópidas Cypriano de Oliveira
- 234** Das enunciações de roteiro às imagens e sons - o contexto do professor-imagem no audiovisual na EaD - Relato de experiências
Glaucia Davino
- 239** Artemídia Pingendi: audiovisuais perspectivas da cor
Luiz Alberto de Genaro

- 247** Artmídia audiovisual: considerações sobre o videoclipe no rock
Silvio Fernando Janson
- 252** Artemídia: a influência do Neo-Realismo e do Cinema Novo no filme
No Olho Da Rua e nos clips Entrefilmes
Rogério Correa

Parte 7

Linguagem, Identidade e Sociedade

Estudos sobre as mídias: perspectivas comunicacionais em rede

- 260** Tecnopsicologia: sedução e complexidades
Nora Rosa Rabinovich
- 266** O verbal e o não-verbal implícitos nas narrativas publicitárias da
revista cães e cia.
*Sônia Maria Gomes Gerais, Sílvia Cristina Cópia Carrilho Silva Martins
e Eduardo Höfling Milani*
- 276** As notícias e as coisas
Marcelo José Abreu
- 283** Representação e Midiatização da Alimentação Funcional: Os Saberes
Midiáticos e Sabores Culinários na Maturidade Feminina
Selma Felerico
- 290** O posicionamento da marca GoPro a partir de estratégias de
comunicação no Instagram
José Henrique Andrade dos Santos e Vanderlei Postigo
- 297** **Sobre os autores**

APRESENTAÇÃO

12

Escrever sobre preocupações, de diferentes áreas do conhecimento, em relação às questões que envolvem temas abrangentes, como Linguagens, Identidade, Sociedade, estudos sobre as mídias, é um desafio, especialmente pelo fato de considerarmos não existir somente uma via para se pensar assuntos candentes. No sentido lato, o resultado que se busca é a polissemia em torno da noção de pensar as mídias em uma perspectiva comunicacional em rede.

Assim, foi possível ampliar as concepções de linguagem, identidade e sociedade, de modo a dar conta dos novos desafios que a comunicação impõe. A comunicação implica processos de produção, circulação e consumo de bens culturais e se relaciona com conhecimentos técnicos e científicos, que envolvem o contar e rememorar. Assim, a linguagem midiática estabelece relações com a memória simbólica dos objetos e das diferentes linguagens que podem tornar-se documentos e registros históricos.

As discussões deste diálogo aberto podem ser lidas nas produções que compõem a Parte 1 deste livro, a saber: Comunicação, Memória e Gênero. A extensão de tais reflexões encaminhou para outras linhas de pesquisa nas grandes áreas do saber: Letras e Educação, como pontos de investigação, tanto nas formas e práticas de descrição e análise (pesquisa e experiência em sala de aula) quanto na escrita e na divulgação de instrumentos de linguagens (diferentes mídias).

Na Parte 2 deste livro será possível traçar uma trajetória discursiva de resgate da Memória que pode configurar a Identidade desses dois grandes pilares, com textos voltados ao campo da Letras, Educação, Memória e Identidade. Tais assuntos se ramificam e encontram ampla discussão sobre o papel da escola como formadora crítica de seus alunos frente aos impactos das várias mídias na sociedade contemporânea. Diferentes teóricos refletem, portanto, na Parte 3 deste livro, sobre as linguagens e a mídia, e as implicações e aplicações destas em sala de aula.

À semelhança de um rizoma que se alastra e se amplifica, a Parte 4 pretende colocar em questionamento a abrangência da linguagem da Comunicação, tecnologia e educação e suas relações diretas e indiretas com temáticas e estruturas existentes entre os gêneros discursivos, as mídias e o universo educacional. Os textos dessa parte valem-se de teorias que tratam da Produção Literária, Audiovisual, Jornalística, Publicitária e Artística, do Dialogismo, da Intertextualidade, da Análise do Discurso, da Gestalt, dos Gêneros, do Processo ensino-aprendizagem, da Formação do Professor e da Produção e Constituição textual.

A pesquisa ganha escopo com a relação contemporânea das áreas de conhecimentos história e comunicação, no tocante à produção dos registros/documentos criados pelos indivíduos. Assim, a Parte 5 apresenta percursos realizados pela historiografia até os métodos de análise da História Imediata, intrinsecamente ligados aos documentos advindos da produção dos jornalistas e publicitários por meio dos veículos de comunicação. Uma vez acreditando na hipótese de que o jornalismo e a publicidade fazem história, ou seja, que são formas de produção histórica, o campo de estudo da história, criou metodologias de análise que relacionam jornalistas, publicitários e historiadores. Dessa forma, o debate teórico sobre os caminhos da Historiografia se encontra com a Pluralidade Audiovisual: abraçando redes além do digital, a Parte 6 traz argumentos sobre a amplitude desse universo presente em todas as partes, nos dispositivos digitais, mas também projetados nas paredes das cidades, nos palcos, nas salas de aulas.

Portanto, o conceito de redes – como aquelas estabelecidas pelas interfaces da internet – extrapola o vínculo com o digital e aponta para reflexões que retornam ao grande tema: Linguagem, Identidade, Sociedade – Estudos sobre as mídias: perspectivas comunicacionais em rede (Parte 7).

Nessa busca pelo conhecimento, a humanidade alcançou tão elevado grau de conectividade, interdependência e instantaneidade que o cotidiano de centenas de milhões de pessoas é inimaginável sem o uso de dispositivos móveis de comunicação – capazes de gerar e distribuir informações em diversos códigos, como o verbal, o visual, o sonoro, e suas muitas combinações. Diante dessas mudanças, o que chamávamos “comunicação de massas” entrou em xeque, obrigando uma total revisão das formas e estratégias das quais as sociedades e seus diversos agentes valiam-se para a comunicação.

Os debates sobre essa nova “infosfera” e suas implicações econômicas, sociais e culturais poderão ser lidos, questionados, criticados e, possivelmente, se tornarão alvo de futuras pesquisas.

Boa leitura!

O que é mídia? Caminhos para compreendê-la a partir da metáfora das esferas de Peter Sloterdijk

14

Clotilde Perez

Silvio Koiti Sato

Introdução

As reflexões aqui apresentadas têm como ponto de partida as pesquisas desenvolvidas pelos diferentes pesquisadores do GESC3 – Grupo de Estudos Semióticos em Comunicação, Cultura e Consumo (CNPq/USP), tanto aquelas que têm ou terão uma produção institucional específica (TCCs, monografias, dissertações e teses) quanto projetos individuais dos pesquisadores seniores ou coletivos do nosso grupo. Neste texto, utilizamos metodologia composta por pesquisa de campo em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife (2015/2016) por meio de observações, fotoetnografias e análises antropológicas de manifestações midiáticas no ambiente público, envolvendo diferentes expressões marcárias, pesquisa documental a partir de dados secundários de institutos de pesquisas focados na análise das mídias e também em robusto referencial teórico atual, incluindo Jenkins (2009), Jenkins, Green & Ford (2014), Castells (1999, 2000, 2003, 2007, 2013), Anderson (2009), Sloterdijk (1998, 1999, 2004), Briggs & Burke (2006), Turkle (2011), Bauman (2008, 2011), Santaella (2007), Perez & Sato (2013), Scolari (2013), entre outros.

O desenvolvimento de um projeto destinado ao entendimento do cenário midiático atual, suas linguagens e sentidos, parte da constatação de que as mídias passam por grandes e rápidas transformações, o que provoca incertezas na comunicação das instituições, ideias, marcas, modelos de negócios. Consequentemente, todos os agentes envolvidos também sofrem com essas incertezas: gestores de marcas, veículos de comunicação, agências de publicidade, fornecedores de comunicação de uma forma geral, órgãos reguladores, infraestrutura e também instituições de formação superior na área.

A rápida popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação e seu acesso amplo, a partir de dispositivos os mais variados (*smartphones*, *tablets*, *notebooks* etc.), pode ser apontado como a parte mais visível das

transformações pelas quais passa o cenário midiático nas últimas décadas, sendo o pano de fundo para a midiaticização das marcas por meio da publicidade. A instantaneidade, a ubiquidade e o nomadismo nesse ambiente de comunicação conectado e interativo impactaram a cadeia de mídia como um todo, com questões amplas e complexas que passam por diversos aspectos. Podemos citar a convergência e convivência de meios e veículos, utilizados de forma cada vez mais integrada, com o surgimento do fenômeno do acesso simultâneo a diferentes telas. (JENKINS, 2009). Outro aspecto importante é a discussão sobre novos modelos de negócio para as empresas de mídia em tempos de total barateamento e mesmo gratuidade de informação e serviços, sobretudo a partir do ambiente digital (ANDERSON, 2009), no qual há ampla possibilidade de produção e difusão de conteúdos por parte de qualquer indivíduo, com o uso de dispositivos móveis conectados. Com eles, é fácil captar, editar e disseminar conteúdos numa rede interligada globalmente. Nessa rede, ocorrem novas dinâmicas comunicacionais que alteram práticas tradicionais relacionadas à indústria cultural, nas quais o compartilhamento, a participação e a cocriação são conceitos-chave. (SHIRKY, 2011).

Tudo isso demanda a reinvenção das empresas jornalísticas e de entretenimento, como já ocorreu, por exemplo, com a indústria fonográfica a partir da digitalização das músicas, substituindo suportes físicos como o vinil, CD etc., uma vez que a individualização do consumo (comprar apenas uma música, por exemplo) passou a ser uma realidade, libertando o consumidor cada vez mais do suporte físico rígido. Atualmente, esse processo continua a evoluir no sentido do intangível, com serviços de streaming de música, como o Spotify, nos quais há a oferta do acesso a uma biblioteca de músicas, e não a sua posse ou compra.

Finalmente, destacamos a questão de maior interesse neste artigo: os novos desafios na comunicação entre marcas e consumidores em um ambiente de excesso de informação, estímulos e novas possibilidades de contato, já que tudo se transformou ou pode se transformar em mídia, rompendo contextos físicos e temporalidades. Esse fenômeno é convencionalmente chamado de "espalhamento" ou propagação, por inspiração de Jenkins, Green & Ford (2013).

A metáfora das esferas: um caminho possível para a compreensão das linguagens e mídias

Toda a discussão sobre o que é mídia deve partir do entendimento de que a mediação é um processo que possui uma polissemia conceitual, ainda que possamos vincular uma fundamental referência em Martín-Barbero (1990, p.

11), no artigo "*De los medios a las practicas*"; esse artigo, por sua vez, foi inspirado na teoria geral das práticas sociais de Bourdieu, em que o autor sugere que os três lugares de mediação propostos anteriormente em "*De los medios a las mediaciones*" (1987) sejam transformados em três dimensões: sociabilidade, ritualidade e tecnicidade. Adotar essas três dimensões como perspectivas de análise é assumir, em certa medida, as mediações comunicativas da cultura, deixando de lado a institucionalidade. Para Martín-Barbero (2009, p. 152), na contemporaneidade só existem mediações comunicativas da cultura na medida em que o comunicativo se transformou no protagonista da vida cultural e social de todas as pessoas em todos os espaços e temporalidades. No entanto, ao contrário do pensamento pós-moderno (para o qual tudo é cultural), para Martín-Barbero, o privilégio do comunicativo não elimina os determinantes econômicos, geracionais, étnicos ou mesmo de gênero.

Conforme anteriormente atestado (PEREZ; SATO, 2013), utilizamos meios dos mais diversos que podem nos auxiliar e até mesmo facilitar o processo de comunicação, com infinitas possibilidades de suportes, desde os mais cotidianos e visíveis, como os impressos, eletrônicos ou digitais, até aqueles que utilizamos ancestralmente para transmitir significados, como o próprio corpo, ao tatuar uma imagem, colocar um adorno ou utilizar uma pintura tribal de henna. Em todos os momentos e situações estamos sempre comunicando, porque, afinal, "o que no mundo não é comunicação?" (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 11); este pensamento é convergente com a afirmação de Peirce (1977) de que tudo é signo.

Ao longo da história, acompanhamos o desenvolvimento de meios de comunicação que ampliam cada vez mais a transmissão de significados, disseminando uma determinada mensagem com o uso de uma linguagem específica, atingindo um número cada vez maior de pessoas, pelos mais diversos motivos: para relatar, mobilizar, informar, convencer, compartilhar, vender e perpetuar, por exemplo.

Podemos pensar a história da mídia como uma trajetória do ser humano na descoberta de sua própria subjetividade, isto é, como um processo de construção de sua identidade e individualidade, ao estabelecer uma forma de expressão voltada para o outro e para um grupo social, invariavelmente determinado. Aderente a essa perspectiva, nos aproximamos da metáfora das esferas (*sphären*) de Sloterdijk (1998, 1999, 2004) para associá-las à evolução dos meios de comunicação. "Sloterdijk propõe Sphären como um conceito que detém a capacidade de reter características topológicas, antropológicas e semiológicas". (BAIRON, 2010, p. 19). As três esferas propostas

por Sloterdijk que formam essa grande paisagem do pensamento são a bolha, o globo e a espuma.

A primeira esfera proposta pelo autor, a bolha, pode ser compreendida como uma metáfora das relações humanas, e, nesse sentido, o que melhor representa a bolha são os casais, os pares, a coletividade, os grupos e as comunidades, e não o indivíduo isolado. São expressões de relações inespaciais, como a simpatia ou a compreensão, que se traduzem em espacialidade, produzindo uma noção de “eu”, portanto, identidade definida pelo coletivo da familiaridade. A bolha funciona como estrutura dinâmica e flexível do entrelaçamento de seres vivos, nas relações afetivas de amizade, dos casais e da família, no conhecimento mútuo e no compartilhar. Como afirma Santaella (2007, p. 21), “[...] desde o estado fetal, o ser humano inclui o outro e se orienta por ele... É o espaço diádico da ressonância entre as pessoas que é encontrado nas relações simbióticas – mãe e filho...”.

A história da comunicação também é a história da ampliação das relações nessa bolha, explorando seus limites, tensões e possibilidades. Nessa trajetória, podemos destacar a comunicação oral, marcada pelo diálogo, pela retórica e pela transmissão de ideias por meio de um discurso oral, como sermões, cantos ou mesmo boatos que correm no inevitável fluxo desregulado e volátil do “boca a boca”. A comunicação escrita, por sua vez, transforma a sociedade a partir de alfabetos que relegam a cultura oral (som e imagem) a um “nível” de subordinação. O interesse pelos meios de comunicação vem dessa época – a retórica (oral e escrita) era valorizada na Grécia e na Roma antigas, e foi estudada na Idade Média e no Renascimento. (BRIGGS; BURKE, 2006).

A partir da comunicação impressa ocorre uma imensa revolução. Em 1450, com a criação da prensa gráfica por Gutenberg, passamos para a fase da reprodução de signos: o texto impresso de certa maneira antecipa o que ocorreria posteriormente, com o surgimento dos meios de comunicação de massa, com total dominação do texto.

A segunda esfera, o globo, pode ser definida como uma expansão da bolha. As pessoas querem ampliar os limites em busca de um mundo maior, com um movimento concomitante que apresenta, de um lado, a abertura em direção a um mundo a conquistar e, de outro lado, a introspecção na direção da construção/reforço da noção de individualidade. Por isso, quando a vivência da globalização dos valores sociais torna-se impossível (ainda que a busca possa sempre persistir), reforçamos nosso compromisso e interesses com os valores locais, o que representa um imenso paradoxo. O caminho sugerido

é o de aproveitar o melhor do global a favor do local. Essa reflexão encontra conjugação com o conceito de glocal de Roland Robertson, na medida em que a simultaneidade se instala, portanto, não haveria necessidade de negação, mas sim de valorização das particularidades de cada lugar, dentro de um contexto maior de internacionalização e abertura.

A expansão da bolha individual para o globo é possibilitada pelos meios de comunicação de massa, que permitem o desenvolvimento de conexões mais amplas. Nos séculos XVIII e XIX, jornais e publicações passam a formar a consciência nacional e a opinião pública da época. No final do século XIX e início do século XX, assistimos a uma ampliação dos meios de comunicação de massa, com o surgimento do telefone, do rádio e do cinema. Foi somente depois da década de 1920 que as pessoas começaram a falar de mídia como hoje entendemos. Uma geração depois, nos anos 1950, vivenciou-se uma revolução da comunicação. É nessa época que surge a televisão, meio que reúne o som e a imagem em movimento dentro das casas. Com os meios de comunicação de massa, estabelece-se a indústria de mídia, focada no entretenimento e na informação, além da comercialização e agenciamento dos espaços publicitários, dos estudos acadêmicos de mídia, que, na sequência, evoluem para uma teoria interdisciplinar na área, envolvendo Economia, História, Literatura, Arte, Ciência Política, Psicologia, Semiótica, Sociologia e Antropologia, entre outras.

Com o desenvolvimento tecnológico e a consequente popularização de dispositivos midiáticos, houve o estabelecimento de uma cultura configurada em torno das mídias, formada a partir da aproximação cada vez maior dos meios de comunicação de massa ao cotidiano das pessoas. Muitos estudos foram referência nesse momento, no entanto, talvez o mais representativo tenha sido a expressão *O Meio é a Mensagem*, de Marshall McLuhan (1964), que coloca o veículo no centro das atenções, revelando um forte e alongado fetichismo da mídia, pois até hoje encontramos seus índices e autores ainda centrados na direção mídia-receptor... Além disso, com a miniaturização e a portabilidade da comunicação (na forma de controles remotos, filmadoras, reprodutores de áudio, agendas eletrônicas, TV a cabo etc.), na segunda metade do século XX, verificamos a fragmentação das massas, que iniciam um processo cada vez mais personalizado de uso, interrupções, armazenamento e edição da informação e entretenimento. Hoje, temos o distanciamento necessário para entender que essa fase preparou as pessoas para uma nova etapa, radicalmente distinta daquilo a que estavam acostumadas, e que vivemos cotidianamente.

Agora, temos a realidade da terceira esfera, que é a espuma de bolhas, uma rede antropotécnica, na qual a vida se desenvolve multifocal, multiperspectivista e heterarquicamente, ou seja, sem qualquer organização tradicional. Ou, como na perspectiva de Santaella (2007, p. 19), “[...] são certamente mais sutis, delicadas e complexas...”. Na espuma, as microbolhas assumem um compromisso inequívoco com a coletividade dinâmica, estão envolvidas com outras vidas e se compõem de inúmeras unidades em movimento constante. Estamos, cada vez mais, por um lado, vivendo a realidade de estarmos sempre sozinhos mas acompanhados e, por outro lado, sempre acompanhados mas sozinhos. Uma discussão muito consequente acerca dessa “simultaneidade” sozinhos/acompanhados está no livro *Alone Together*, de Sherry Turkle (2011), e também nas reflexões de Zygmunt Bauman (2001, 2007). Na espuma, as pessoas têm o controle do diálogo, ligam/desligam, conectam-se e desconectam-se e, assim, não se fartam umas das outras, pois estão a distância. O mundo sólido é incapaz de expressar as experiências em total leveza, inconstância e mobilidade que vivenciamos, daí a força das espumas como imagem metafórica da contemporaneidade.

No final do século XX e início do século XXI, os computadores deixaram de ser equipamentos isolados e se transformaram em devices de comunicação com a internet e com a World Wide Web – um mundo globalizado e interativo na cibersfera, com a formação de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003), na qual floresce a cibercultura, baseada em valores e ideias singulares, que “[...] se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente”. (LEVY, 1999, p.15).

Adicionalmente vivemos uma era de conexão móvel e sem fio, uma sociedade em rede da comunicação móvel (CASTELLS et al., 2007), com dispositivos que permitem não só comunicações de voz, mas a captação e troca em tempo real de dados móveis multimídia: textos, fotos e vídeos. Com isso, novas tecnologias permitem que o mesmo conteúdo seja transmitido por canais diferentes e de formas distintas. Delineia-se, assim, a cultura da convergência (JENKINS, 2009), com o borramento de limites, sobreposição e integração entre meios de comunicação: o velho e o novo convivem e competem numa configuração ainda em formatação. De acordo com o autor, com as fronteiras entre as mídias menos precisas, podemos falar também em divergência, ao invés de convergência, ambas representando as duas faces da mesma moeda, em constante tensão e diálogo.

A convergência propõe um papel mais ativo das pessoas, os antigos recep-

tores, que não ficam passivos aguardando a programação no horário, canal e formato decidido pela emissora ou veículo. Ao assumir decisões sobre as mídias e também sobre os conteúdos que circulam por elas, as relações de poder entre meios de comunicação e usuários se transformam e as pessoas passam a ser cocriadores dos conteúdos, mesclando e refletindo, de certa forma, suas vidas e anseios nas suas escolhas. “Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em plataformas múltiplas”. (JENKINS, 2009, p. 45). A partir dessa constatação é que reforçamos a necessidade de movermos a pergunta clássica acerca da manipulação das mídias, para adentrarmos nas lógicas e estratégias e perguntarmos “o que as pessoas fazem com as mídias?”.

Assim, notamos a inter-relação entre as imagens topológicas (as três esferas) de Sloterdijk e a evolução das mídias, de modo que esse imbricamento torna-se perfeito e muito didático.

A seguir, apresentaremos as discussões acerca das linguagens e dos sentidos decorrentes do processo de evolução do contexto midiático apresentado até agora.

Linguagens e os sentidos da mídia contemporânea

Buscaremos sintetizar agora os principais caminhos que identificamos em relação ao cenário midiático atual, construindo a evolução da sistematização apresentada em trabalho anterior. (PEREZ; SATO, 2013). Assim, organizamos esses “sentidos” em alguns eixos principais: a) inovação em alta velocidade; b) convergência e fragmentação; c) conexão global e em rede; d) espalhamento e provisoriedade; e) empoderamento e criatividade; e f) desigualdades. A seguir apresentamos as reflexões que sustentam cada um desses eixos.

Inovação em alta velocidade

As inovações ocorrem em ritmo acelerado, ou seja, novas mídias são criadas, evoluídas e muitas substituídas rapidamente, provocando novas experiências estéticas e cognitivas a cada onda midiática, que ocorrem em ciclos cada vez mais curtos. Com isso, a mídia em si (e não necessariamente as mensagens ou linguagens que nela transitam) adquire protagonismo, e ocorre a fetichização da mídia ou “midiacentrismo” (SANTAELLA, 2007, p. 75): “[...] a profusão de mídias é hoje de tal dimensão, sua participação na vida social e individual tão onipresente que as mídias acabam produzindo o efeito de

fetichismo". Essa relação de perplexidade e fascinação à espera do próximo aplicativo, rede social digital ou gadget tecnológico que revolucionará a maneira como nos comunicamos ou nos informamos parece não ter fim. No entanto, mais do que simples ornamentos ou meros expositores sociais, muitos desses dispositivos são recursos para a construção da própria identidade. (CASTELLS, 1999).

Em recente pesquisa publicada pela agência Mídia Boom (2015), apresentada sob a forma de um infográfico, fica patente a total aceleração no tempo. Mais de cem anos se passaram desde a criação do telégrafo (1792) até a invenção do telefone (1890) e do rádio (1891). No entanto, se considerarmos um recuo temporal de 40 anos, registramos mais de uma centena de dispositivos midiáticos das mais diversas naturezas, com o crescimento exponencial das mídias sociais e aplicativos de interação.

Convergência e fragmentação

Vivemos uma situação paradoxal ao lidar com os múltiplos canais e telas que configuram um cenário de fragmentação devido às inúmeras possibilidades de uso, segmentação, personalização e criação. No entanto, os mesmos conteúdos podem estar disponibilizados em meios e plataformas diferentes, sugerindo uma possibilidade de convergência e construção reticular. Uma estratégia para lidar com esta complexidade são as narrativas transmidiáticas (*transmedia storytelling*), termo cunhado por Jenkins (2009) em artigo originalmente publicado em 2003, intitulado "*Technology Review*", para definir a tentativa por parte dos produtores de conteúdo de englobar diversas mídias para criar uma narrativa coerente, complexa, colaborativa, com o uso dos diversos pontos de informação, que podem ser descobertos pelo usuário num percurso pessoal. Podemos aplicar o termo para filmes, novelas e séries que se passam no cinema ou na televisão, mas que possuem conteúdos em outras mídias, que acrescentam outras informações para a narrativa na forma de *blogs*, sites, revistas, livros, eventos, shows, locais físicos, fóruns de discussão etc. O termo se aplica também à comunicação das marcas, que têm suas histórias construídas em um número cada vez maior de pontos de contato, com o uso de diferentes ferramentas de comunicação, tentando acompanhar o consumidor contemporâneo, este sim transmidiático, que transita entre as mídias tradicionais e as digitais. Para Scolari (2013, p. 24),

As narrativas transmídia são uma particular forma narrativa que se expande através de diferentes sistemas de significação. As NT são simplesmente uma adaptação de uma linguagem à outra: a história que se

conta nos quadrinhos não é a mesma que aparece nas telas do cinema ou na micro superfície dos celulares.

Mais do que convergência e multimeios, estamos vivendo uma nova forma de produção e circulação de conteúdos. Essas plataformas múltiplas também misturam o que vivemos nas mídias e o que ocorre no ambiente físico cotidiano – para aprofundar essa questão específica, leia Castells (2013).

Conexão global e em rede

O panorama midiático é global. Mesmo meios tradicionais (como o rádio), com fortes características locais, dialogam com um público cada vez mais amplo e sem fronteiras geográficas precisas a partir do acesso pela internet. Da mesma maneira, a TV oferece ampla oferta de produtos globais, tanto informativos quanto de entretenimento. No entanto, a globalização e a reticularidade são ainda mais notórias nas interações em rede a partir de interesses coletivos ou individuais, que não seguem estruturas hierárquicas tradicionais ou divisões geográficas precisas. O consumo de mídia é caracterizado por exposições múltiplas e simultâneas por meio de diversas plataformas e dimensões sensoriais sobrepostas e em tempos não lineares. A condução da comunicação não é mais apenas feita unicamente pela mídia/veículo: os consumidores escolhem visitar as plataformas por livre e espontânea vontade, daí o foco na relevância do que é comunicado ser tão fundamental. "É o consumidor quem agora tem o poder tecnológico de acessar essas mensagens de dentro para fora – ou de filtrar as mensagens de fora para dentro". (BATEY, 2010, p. 358). Essa conexão global e reticular acaba por construir certa "cultura da mobilidade", como previsto no manifesto de Greenblatt et al. (2010).

Espalhamento e provisoriedade

A mobilidade e a ubiquidade da conexão marcam uma relação com a mídia que é domesticada e inserida no cotidiano de forma cada vez mais naturalizada, em espaços públicos e privados, indistintamente. A instantaneidade da comunicação e da informação traz uma relação mais ágil e menos precisa com a comunicação, que é atualizada e corrigida ao longo da jornada – a vida em *beta*, imperfeita e sujeita a melhorias contínuas e provisoriedades, assim como os softwares e aplicativos que solicitam a nossa colaboração ao reportar problemas para melhorar suas próximas versões. Particular problemática para o jornalismo sempre "acostumado" com a "verdade", a vida em *beta* tensiona radicalmente esse paradigma, uma vez que instaura a imprecisão e a provisoriedade. Essa é uma característica que reforça o ambiente das espumas, que é

movediço e mutante: “[...] a cada novo sentido, surge uma nova configuração de horizonte que nos convida a experimentar a própria variação. O provisório se transforma em efetivo e, assim, toda efetividade só sobrevive na efemeridade”. (BAIRON, 2010, p. 24). Com o espalhamento e a provisoriedade, nos deparamos com o fato de que tudo pode ser mídia: o cinto com um painel de LED da modelo que desfila na passarela repercutindo mensagens de sustentabilidade passa a ser mídia, assim como a tampa da caixa de pizza que promove um novo empreendimento imobiliário ou o *drone* vestido de cegonha utilizado no lançamento da marca Baby Dove em várias cidades brasileiras, em 2015.

Empoderamento e criatividade

Como vimos anteriormente, as tecnologias digitais trazem a possibilidade de cada indivíduo acessar, armazenar, editar e compartilhar informações com muita facilidade e qualidade. Softwares e aplicativos amigáveis tornam simples tarefas que eram executadas anteriormente somente por profissionais especializados e com equipamentos sofisticados e caros. Agora, em certa medida, tudo está disponível ao toque ou deslizar de um dedo, o que permite a participação e expressão de cada indivíduo por meio de conteúdos próprios, exclusivos e das formas mais variadas.

O acesso à informação e produção torna o consumidor contemporâneo cada vez mais crítico em relação às fontes e às mídias tradicionais, sobretudo em relação à publicidade. Nesse sentido, constatamos uma tendência no sentido de criar novos formatos publicitários, baseados em estruturas narrativas que mesclam o entretenimento e a informação com a mensagem de marca, conhecidos como *branded content*, *branded entertainment*, *advertainment*, *advergaming*, entre outras nomenclaturas que não param de surgir. Em comum, esses formatos trazem uma publicidade híbrida (COVALESKI, 2010), que é uma evolução do *product placement* ou do *merchandising* televisivo tradicional.

Bô e Guével (2009) utilizam o termo “marca-mídia” para denominar marcas que constroem uma cultura midiática de conteúdo, transmitindo crenças e opiniões por meio dos canais de comunicação proprietários da marca. Scolari (2013, p. 275) opta pelo uso do termo “mundo-marca”, focando suas reflexões no *branding storytelling*, partindo da ideia de que a publicidade sempre foi narrativa. No entanto, as histórias agora não são mais apenas patrocinadas por elas ou com produtos-marcas que interatuam com os atores das ficções, agora as narrativas já são em si marcas, como Harry Potter ou mesmo Indiana Jones – o mundo narrativo destes personagens são marcas muito potentes.

Nesse aspecto, marcas são conteúdos que vão além da mensagem publicitária e que usam formatos consagrados de entretenimento, como clipes, narrativas cinematográficas e televisivas, *games*, *shows* e *happenings* baseados em humor, música, aventura ou drama, por exemplo, para atrair espectadores e promover sua viralização de forma espontânea, sobretudo nos meios digitais.

Desigualdades

Não podemos afirmar que lidamos com um cenário homogêneo, no qual a relação dos indivíduos com as mídias e linguagens seja semelhante. Podemos encontrar hábitos parecidos entre integrantes de grupos sociais e faixas etárias similares, mas é preciso destacar que há a convivência de diferentes estágios de familiaridade tecnológica em cada sociedade. A desigualdade no acesso e no aprendizado da tecnologia ainda se apresenta como uma questão a ser equacionada. A ampliação do acesso às tecnologias de comunicação e informação é fundamental para diminuir essas distâncias que acabam por reforçar condições de vida e cidadania também díspares. Um caminho interessante está nos MOOC – *Massive Open Online Courses*, termo que surgiu em 1998, na Linux, mas que teve seus fundamentos teóricos baseados nos criadores do Conectivismo, entendido como sendo uma nova Teoria de Aprendizagem.

Nela, destacam-se os estudos de George Siemens e Stephen Downes, que, em 2008, para ampliar a discussão sobre a sua polêmica teoria, ofereceram o curso *Connectivism and Connective Knowledge* (Conectivismo e Conhecimento Conectivo) para 25 alunos pagantes da Universidade de Manitoba (Canadá) e para outros 2.300 estudantes que puderam participar do curso gratuitamente pela internet. Essa iniciativa foi chamada de MOOC por Dave Cormier, Gerente de Comunicação na Web e Inovações da Universidade de Prince Edward Island, e pesquisador Senior do Instituto Nacional de Tecnologia. Em síntese, as iniciativas que integram o MOOC visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução via web, preferencialmente de forma gratuita. Esse é um caminho factível para a diminuição das diferenças no acesso e apreensão das novas mídias.

Considerações finais e desdobramentos possíveis

Vimos que um caminho rentável para entender a evolução das mídias de forma pertinente e didática é compreender tal evolução a partir da inter-relação com as imagens topológicas de Peter Sloterdijk, com as três esferas. A bolha,

o globo e as espumas são modos conceituais e estéticos de explicar o caminho que as mídias seguiram, inclusive com a constatação de que elas não são excludentes entre si, mas que convivem, se inter-relacionam e se conectam.

Notamos nessas reflexões que conceituar mídia é um grande desafio. Quando tudo pode ser mídia em qualquer lugar e circunstância (espalhamento e propagação), a singularidade e a precisão que requer todo e qualquer conceito ficam fragilizadas. Certamente, mídia já não se limita mais ao entendimento de “veículo por onde trafegam mensagens”, já sabemos, mas como fixar um entendimento preciso é ainda uma questão em aberto, dada a complexidade que se impõe. Neste momento, destacamos a fala de Silvio Meira, pesquisador da UFPE, durante uma entrevista para o nosso projeto ainda em 2013: “Estamos fechando o parêntese Gutenbergiano, mas não sabemos ainda qual vai se abrir...”. É nesse contexto fugidio, próprio dos tempos contemporâneos, que buscamos sistematizar algumas das características essenciais das mídias hoje, muito mais no sentido de organizar esses “sentidos” do que propriamente reduzi-los à certeza de suas evidentes limitações. Aliás, como bem preconizou Lyotard (1989) sobre a falência dos ideais modernistas de periodizar e conceituar qualquer coisa; prender e fixar não são fundamentos do nosso tempo, aqui nossa escusa para não fecharmos o conceito de mídia, mas sim iluminar os caminhos para o seu entendimento mais consequente.

A sistematização em eixos característicos, “os sentidos das mídias”, nos oferece uma perspectiva consequente de entendimento sobre a complexidade que temos de enfrentar, mas também norteia possibilidades de planejamento e de atuação efetivas em todos os contextos, o que inclui a publicidade, as marcas e o consumo. Assim, as mídias se caracterizam pela a) inovação em alta velocidade; b) convergência e fragmentação; c) conexão global e em rede; d) espalhamento e provisoriade; e) empoderamento e criatividade; e f) desigualdades.

Uma questão adicional que nos surgiu durante todo o processo de pensar “mídia hoje” é que devemos sair definitivamente do fetichismo da mídia, em que se concentraram praticamente todas as reflexões nos últimos 60 anos (na universidade prioritariamente, mas também no mercado), para lançarmos nossos esforços no entendimento dos conteúdos produzidos pelos “usuários-autores”, informados, mais conscientes e protagonistas. Mais do que propagar o discurso old fashion “do que as mídias fazem com as pessoas”, sempre em uma perspectiva acerca das terríveis manipulações (que de fato podem existir), como no emblemático artigo originalmente publicado em 1979, de Noam Chomsky, “*Silent weapons for quiet wars*” (“Armas silenciosas para guerras tranquilas”), mas publicado posteriormente em coautoria com

Edward Herman (HERMAN; CHOMSKY, 1988), passarmos à seguinte questão: “o que as pessoas fazem com as mídias?”. Não é apenas uma simples inversão de termos, mas sim depositar nossos olhares investigativos nas pessoas e nas linguagens construídas, hibridizadas e reconstruídas por elas e que dizem muito mais sobre a condição “pós-moderna”, do que a crítica simplificada e reduzida à manipulação das mídias. E, nesse sentido, o desafio passa por conhecer profundamente as pessoas (e suas linguagens), o que sem o apoio teórico das Ciências Humanas, com destaque para Antropologia na sua interlocução com as demais regionalidades científicas e uma potente base de dados, sintetizada recentemente pelo *big data* e pela Internet das Coisas (técnica), será cada vez mais impossível. Esse pensamento se coaduna com o que Peter Sloterdijk (2004) intitulou rede “antropotécnica”. Ou seja, apenas na associação da técnica sofisticada com o profundo conhecimento sobre o humano é que será possível pensar e fazer mídia.

Um caminho possível para o prosseguimento desta pesquisa está na ampliação da reflexão teórica acerca dos mecanismos técnicos baseados em algoritmos complexos dos que garantem um preciso grau de individuação da massa, como já estamos experimentando no dia a dia por meio de *apps* e de espaços de aprendizagem sofisticados. Outra possibilidade está na incorporação de novas metodologias que privilegiem o entendimento do uso, apropriação e produção midiática a partir das pessoas e seus impactos nas relações humanas e institucionais. Aqui, o uso de observação participante, monitoramento qualitativo de redes sociais e *apps* parece ser um caminho metodológico consequente.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, C. *Free: grátis: o futuro dos preços*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- BAIRON, S. A comunicação nas esferas, a experiência estética e a hiperídia. *Revista USP*, São Paulo, n. 86, p. 17-27, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13810/15628>>. Acesso em: 8 nov. 2013.
- BATEY, M. *O significado da marca: como as marcas ganham vida na mente dos consumidores*. Rio de Janeiro: Best Business, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BÔ, D.; GUÉVEL, M. *Brand Content: Comment les marques se transforment em médias*. Paris: Dunod, 2009.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Redes de indignação e esperança. Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____.; FERNÁNDEZ-ARDEVOL, M.; QIU, J. L.; SEY, A. *Mobile Communication and Society: a global perspective*. Cambridge: MIT Press, 2007.
- COVALESKI, R. *Publicidade híbrida*. Curitiba: Maxi Editora, 2010.
- GREENBLATT, S. et al. *Cultural Mobility. A manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- HERMAN, E.; CHOMSKY, N. *Manufacturing consent: the political economy of the mass media*. New York: Pantheon Books, 1988.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- _____.; FORD, S.; GREEN, J. *Spreadable media. Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press, 2013.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1999.
- LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 1989.
- MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.
- _____. *De los medios a las practicas*. Cuadernos de comunicación y practicas sociales, n. 1, p. 9-18, 1990.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- Infográfico: *A evolução das Mídias Sociais*. Mídia Boom, fev. 2015. Disponível em: <<http://midiaboom.com.br/midia-social/infografico-evolucao-das-midias-sociais/>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PEREZ, C.; SATO, S. *Os múltiplos sentidos da cena midiática contemporânea*. Tríade: Revista de Comunicação, Cultura e Mídia, v. 1, n. 1, p. 279-291, 2013.
- SANTAELLA, L. *As linguagens como antídotos ao midiacentrismo*. *Revista Matrizes*, v. 1, n. 1, p. 75-97, 2007. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/27/39>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- _____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SCOLARI, C. *Transmedia Storytelling: más allá de la ficción*. Barcelona: Austral, 2011.
- SHIRKY, C. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SLOTERDIJK, P. *Sphären I – Blasen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1998.
- _____. *Sphären II – Globen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1999.
- _____. *Sphären III – Schäume*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004.
- TURKLE, S. *Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other*. New York: Basic Books, 2011.

A escrita do impossível: ilustração e texto na literatura infantil

Introdução

Infelizmente a linguagem humana é sem exterior é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível. (BARTHES, 1979, p. 15)

Ou seja, sendo a linguagem uma ponte sobre o abismo aberto entre o homem e o mundo, como transpô-lo, garantindo-lhe a verdade, senão com a insistência de seu impossível? Sempre permanecerá algo por se dizer, faltam palavras. (FONTENELE, 2008, p. 15)

Por meio da análise da relação entre o texto e a imagem dos livros de literatura infantil, e tomando como referência o conceito de *alíngua* (BELINTANI, 2008), de Jacques Lacan, e a relação entre a liberdade e a linguagem da semiologia de Roland Barthes, podemos desenvolver um método híbrido de análise iconológica relacionada ao processo cognitivo e arbitrário da língua escrita; este método é baseado na iconologia de Erwin Panowsky, na Semiótica de Charles Sanders Peirce, na Semiologia de Roland Barthes e na Semiótica Discursiva de Algirdas Julien Greimás. Acreditamos que essa análise híbrida possa auxiliar o desenvolvimento da capacidade de leitura, a compreensão das estratégias da enunciação de imagens e o entendimento da necessidade de explorar as “impossibilidades” da linguagem, para poder dar conta do que fica por dizer por falta de palavras. Pretendemos, neste artigo, analisar os livros lançados nos últimos dois anos (2014-2016), feitos para crianças em estágio inicial de alfabetização, com faixa etária entre os 4 e 8 anos. Essa análise da imagem, porém, visa focar a atuação dessas obras, a princípio na formação do corpo docente, pois, dessa forma, espera-se que os professores se tornem multiplicadores desse conhecimento e desse método junto aos alunos.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade da utilização do livro, da história e do imaginário para o desenvolvimento da formação cognitiva da criança. O foco na análise da relação entre o texto e a imagem busca fornecer aos

docentes ferramentas para explorar não apenas a linguagem escrita, mas o potencial pragmático dos códigos visuais na educação. Acreditamos que a compreensão da função da imagem no processo de construção dos enunciados é fundamental para se explorar de maneira mais eficiente os processos de comunicação, principalmente na sociedade contemporânea, na qual a imagem é utilizada intensamente na elaboração dos discursos.

Levando em consideração o crescente uso da imagem nos processos de comunicação (fenômeno derivado dos avanços tecnológicos dos meios de comunicação e reprodução) e a aparente inocência com que aceitamos o imperativo que nos são apresentadas as imagens – “é verdade, foi filmado e fotografado” –, relacionamos esses conteúdos com os signos visuais, que constituem o seu sentido a partir, principalmente, de analogias, metáforas, repetições e redundâncias. Acredita-se que é necessário o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades no ambiente educacional para que seja possível avançar o debate sobre a leitura das qualidades e das relações sintáticas e, dessa forma, compreender a constituição semântica e a formação do sentido na pragmática da linguagem por meio de signos visuais, ou seja, da imagem.

Tomando como base o conceito de *alíngua*, desenvolvido por Jacques Lacan, e utilizando como ferramental as pesquisas semiológicas desenvolvidas pela lingüística moderna, a partir do signo lingüístico de Saussure, mas tendo como foco, principalmente, o estudo sobre a retórica da imagem realizada por Roland Barthes, pretende-se estudar a relação entre texto e ilustração dos livros infantis, levando em consideração que a ilustração para esse tipo de literatura não serve apenas como imagem que ilustra um texto, mas tem seu sentido completo com o verbal. Ou seja, a ilustração é parte ativa do sistema sógnico que constrói, a partir da relação entre significante e significado, a dinâmica da leitura das histórias na literatura infantil. Mais do que isso, muitas vezes a ilustração nos ajuda a ultrapassar o limite imposto pela normatização da língua, funcionando como a “ponte sobre o abismo”, como linguagem que permite a construção do sentido, “trapaceando a língua”, como espera Barthes, ou preenchendo a falta que só pode ser transposta pela “insistência de seu impossível”, como nos apresenta Fontenele quando analisa o conceito de *alíngua*.

Para realizar a análise das imagens, partiremos de um sistema híbrido que deverá formalizar o método de leitura de imagem, a partir da relação entre a semiótica de Charles Sanders Peirce e a iconologia de Erwin Panofsky e seus estudos de significado. Além disso, utilizaremos conceitos desenvolvidos pela semiótica discursiva de Algirdas Greimás, principalmente os conceitos de isotopia e corredores isotópicos (corredores de significado):

A isotopia é um nível de leitura. Greimás define mais cientificamente como “um conjunto redundante de categorias semânticas que tornam possível uma leitura uniforme do texto, tal como provém de leituras parciais dos enunciados e da resolução de suas ambigüidades, que é guiada pela busca de uma leitura única.” (RECTOR, 1979, p. 74).

Por isso, o objetivo deste estudo é desenvolver um método híbrido de análise de imagem, que, a partir das relações entre os signos verbais e visuais, possa aperfeiçoar o raciocínio de leitura da imagem, a partir da construção do sentido não apenas pela cognição, mas pelo potencial de leitura analógica das imagens. Com isso, pretende-se desenvolver as habilidades de leitura da imagem e da relação desta com o verbal, ampliando a compreensão da constituição semântica e das relações sintáticas, potencializando, assim, a capacidade de leitura e compreensão da linguagem visual, tanto dos alunos quanto dos professores. Dessa maneira, será possível, no ambiente pedagógico, explorar a linguagem de forma mais abrangente e compreender que, a partir dos jogos de linguagem dos livros infantis e das analogias com suas ilustrações, é possível avançar sobre o limite normativo da língua, transformando a linguagem num jogo de criação e desenvolvimento de habilidades.

Iniciando o trabalho a partir do conceito de *alíngua* de Jacques Lacan, passando pela questão da construção do sentido, do cruzamento entre os registros do imaginário e do simbólico, assim como o encontro desses registros com o real, e a resistência à significação criada nesses cruzamentos, pretendemos entender a relação entre os signos verbais e visuais, entre o texto escrito e a ilustração, como uma ligação entre o homem e o mundo por meio da linguagem. Para isso, propomos um método híbrido de análise de imagem, baseado nos estudos da Iconologia de Erwin Panofsky, dos estudos da semiologia de Barthes, da semiótica peirceana, e da semiótica discursiva de Greimás.

A escolha da semiótica peirceana e da iconologia de Panofsky se deram pelo fato de esses estudos dividirem a análise das artes visuais em três níveis de significado: significado primário ou natural, significado secundário ou convencional e significado intrínseco ou conteúdo (PANOFSKY, 1976, p. 50). Com essa divisão, é possível a separação do nível formal ou sintático (fundamental) dos níveis semântico (narrativo e histórico) e pragmático (discursivo). Esse fato nos deixa livres para analisar cada um deles individualmente. Juntamente com esse método, construiremos com a teoria geral dos signos – a semiótica de Charles Sanders Peirce – o arcabouço teórico e a estrutura de montagem do texto, concordando, desse modo, com Omar Calabrese, que afirma serem os estudos de iconologia de Panofsky uma semiótica das artes visuais. (CALABRESE, 1987, p. 41).

A iconologia trata do estudo dos significados das artes visuais, e vai “[...] desde a identificação do motivo até uma leitura da obra que se liga à complexidade da cultura”.¹ (CALABRESE, 1987, p. 36, tradução nossa). Podemos entender que esse método de análise das artes visuais pretende ampliar as possibilidades de interpretação dos fenômenos artístico-culturais. A interpretação iconológica exige o estudo de conceitos específicos retirados de fontes literárias, pois estes são documentos necessários para direcionar a escolha e a apresentação dos motivos, bem como a produção e a interpretação das imagens, histórias e alegorias. Esses fatores darão sentido às composições formais e aos processos técnicos utilizados. Porém não podemos deixar que a subjetividade domine a análise, pois podemos confiar demasiado na intuição pura, interpretando os documentos de uma maneira não objetiva, deixando-nos levar por suposições particulares sem a devida comprovação e relação com a obra visual escolhida.

Panofsky dividiu a sua análise em três níveis de significados ou temas básicos:

I - Tema primário ou natural:

É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, [...] percepção de algumas qualidades expressivas, [...]. O mundo das formas puras assim reconhecidas como portadoras de significados primários ou naturais pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos. (PANOFSKY, 1976, p. 50).

II - Tema secundário ou convencional (iconografia): conseguimos percebê-lo quando

[...] ligamos os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos (composições) com assuntos e conceitos. Motivos reconhecidos como portadores de um significado secundário ou convencional podem chamar-se imagens, sendo que combinações de imagens são *invenzioni*; nós costumamos dar-lhes o nome de estórias e alegorias. A identificação de tais imagens, estórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por iconografia. (PANOFSKY, 1976, p. 50).

III - Significado intrínseco ou conteúdo (iconologia):

[...] é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe

social, crenças religiosas ou filosóficas qualificados por uma personalidade e condensados em uma obra. (PANOFSKY, 1976, p. 52).

Percebemos a proximidade das teorias de Peirce e Panofsky quando comparamos as suas estruturas. Em ambas, percebemos a predominância de um pensamento triádico, em que, por meio de três categorias, criamos um mecanismo de entendimento dos fenômenos universais, sejam eles artísticos, sejam naturais.

Segundo Calabrese, que confirma essas ideias, a:

[...] iconologia se configura, portanto, como a estruturação dos significados da obra de arte e, dessa maneira, parece realmente preliminar a uma semiótica da arte.² (CALABRESE, 1987, p. 41, tradução nossa).

Para entendermos a semiótica de Peirce, primeiramente, é preciso enxergá-la como uma ciência. Ela está ligada à fenomenologia que Santaella (1985, p. 41) denomina ser “[...] a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem, cada dia e hora, em cada canto e esquina de nosso cotidiano”..

A semiótica, para Peirce, pertence a uma arquitetura filosófica, motivo pelo qual se caracteriza como uma parte das ciências normativas, as quais se dividem em estética, ética e semiótica ou lógica. A semiótica teria a função de “[...] classificar e descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis”. (SANTAELLA, 1985, p. 39). Para Peirce, “[...] um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se para alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido”. (PEIRCE, 1977, p. 46). O signo representa um objeto em determinado aspecto, criando um signo, que, por sua vez, cria outro na mente da pessoa. Esse segundo signo criado a partir de um primeiro é denominado “interpretante”. Essa relação triádica de signo, objeto e interpretante permeia toda a nossa percepção dos fenômenos que se apresentam à mente.

A fenomenologia peirceana “[...] tem por tarefa, contudo, dar à luz as categorias mais gerais, simples, elementares e universais de todo e qualquer fenômeno, isto é, levantar os elementos ou características que pertencem a todos os fenômenos e participam de todas as experiências”. (SANTAELLA, 1985, p. 42).

¹ Citação original: “[...] desde la identificación del tema hasta una lectura de la obra que la liga a la complejidad de la cultura”.

² Citação original: “[...] iconologia se configura entonces, como la estructuración de los significados de la obra de arte, y de esta manera aparece realmente preliminar a una semiótica del arte”.

Peirce elegeu três faculdades necessárias ao homem para a observação e a compreensão dos fenômenos, que captaremos pela seguinte questão levantada por Peirce:

Se através da simples contemplação de uma cognição, independentemente de qualquer conhecimento anterior e sem raciocinar a partir de signos, estamos corretamente capacitados a julgar se essa cognição foi determinada por uma cognição prévia ou se se refere imediatamente a seu objeto. (PEIRCE, 1977, p. 241).

As três faculdades são a contemplação, a distinção e o julgamento. A partir delas chegamos às categorias que foram apresentadas por Peirce em 1867 e denominadas primeiramente como qualidade, relação e representação, substituídas posteriormente por qualidade, reação e mediação. Finalmente, as três categorias foram novamente batizadas dezoito anos depois, por Peirce, de primeiridade, secundidade e terceiridade.

As ideias de primeiridade estão ligadas às noções de qualidade, possibilidade e consciência imediata. “Nessa medida, o primeiro (primeiridade) é presente e imediato, de modo a não ser segundo para uma representação”. (SANTAELLA, 1985, p. 59). Para Peirce, é “[...] aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda a força e de toda razão”. (PEIRCE, 1977, p. 24).

As ideias de secundidade estão ligadas às noções de existência, incompletude, ação e reação. É “[...] um mundo real, reativo, um mundo sensual, independente do pensamento e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade”. (SANTAELLA, 1985, p. 62). Santaella ainda afirma que “Secundidade é aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. Ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei”. (SANTAELLA, 1985, p. 62).

As ideias de terceiridade estão ligadas às noções de generalização, convenção, representação, norma e lei. “Aqui somos capazes de exprimir a síntese dos dois fatos em um (primeiridade e secundidade), porque um caráter triplo envolve a concepção de síntese”. (PEIRCE, 1977, p. 11). Percebemos, dessa maneira, que a síntese é uma preocupação comum tanto em Peirce quanto em Panofsky.

Se traçarmos um paralelo nas obras de Peirce e de Panofsky, encontraremos uma origem comum de suas ideias em Kant. Na obra *Significado nas Artes Visuais*, Panofsky faz referência às teorias de Kant em relação à seu

“[...] conceito de *humanitas*”. (PANOFSKY, 1976, p. 20). Peirce, no entanto, diz, referindo-se ao filósofo alemão: “Foi Kant, o rei do pensamento moderno quem primeiro observou a existência, na lógica analítica, das distinções tri-cotômicas ou tripartidas”. (PEIRCE, 1977, p. 9).

Tanto Peirce quanto Panofsky parecem compartilhar a opinião de que:

[...] a conclusão mais significativa que Kant tira disso (as representações de espaço e de tempo e as categorias do entendimento) é a que a realidade não se mostra ao homem assim como ela é em si mesma, mas somente como ela lhe aparece em razão de sua específica faculdade cognitiva. Nós não apreendemos as coisas em si, mas somente as coisas enquanto fenômenos. (WEISCHEDEL, 1999, p. 209).

Além de Kant, Panofsky relacionou as suas teorias com as ideias de Peirce, das quais podemos perceber influências durante o desenvolvimento de seus argumentos. Quando Panofsky afirma que “[...] quanto mais a proporção de ênfase na idéia e forma se aproxima de um estado de equilíbrio, mais eloqüentemente a obra revelará o que se chama conteúdo” (PANOFSKY, 1976, p. 33), o estudioso utiliza-se de um conceito de semiótica, em que “[...] conteúdo, em oposição a tema, pode ser descrito nas palavras de Peirce como aquilo que a obra denuncia, mas não ostenta”. (PANOFSKY, 1976, p. 33). Essas relações são claramente explicadas quando analisamos os fenômenos à luz das categorias universais de qualidade, existência e representação.

Ao comparar as duas teorias, a semiótica de Peirce e a iconologia de Panofsky, observamos claramente as semelhanças entre ambas:

A *primeiridade*, dominada pelas operações analógicas e pelas noções de qualidade, está diretamente relacionada com o significado primário e a identificação das formas puras.

A *secundidade*, dominada por uma mescla de processos analógicos e de contiguidade e pelas noções de existência e relação, está ligada ao significado secundário ou convencional, em que os motivos artísticos e as qualidades são relacionados aos assuntos e aos conceitos.

A *terceiridade*, dominada pelas operações de contiguidade e pelas noções de representação e convenção, está relacionada com o significado intrínseco ou conteúdo e o entendimento das relações das qualidades com os motivos artísticos, revelando as características sociais e culturais de determinado período.

Enfim, na análise de Panofsky, encontramos, na divisão dos três significados, noções semelhantes às categorias universais de Peirce, demonstrando, assim, a adequação do método da iconologia à semiótica peirceana. Ao que parece, o teórico alemão, baseado em um pensamento tricotômico (que poderia ser a arquitetura filosófica peirceana), construiu um sistema de análise das obras de artes visuais. Esse mecanismo de leitura dos significados das artes, dividido hierarquicamente em três categorias – a eleição das formas puras (qualidades das obras); a relação das formas puras com os textos que possam esclarecer seus significados; e a mediação das formas puras com a relação entre os textos utilizados para descobrir seu valor simbólico –, caracteriza algo bem semelhante à teoria dos signos de Peirce. Isso ocorre devido ao fato de que “[...] a iconologia tem objetivos comuns aos da semiótica da arte, ou seja, o interesse na dimensão semântica da arte” (SANTAELLA, 1999, p. 98), o que seria suficiente para diagnosticá-la como uma semiótica das artes visuais.

Com os conceitos de isotopia, corredores isotópicos, enunciação, discurso e fabricação de sentido, da semiótica discursiva de Greimás e o entrecruzamento dos níveis sintagmáticos e paradigmáticos na construção e organização do nível semântico, além das análises de retórica da imagem da semiologia, principalmente dos estudos de Barthes, complementaremos o método de análise das relações entre os signos da construção do sentido por meio da relação entre imagem e texto nos livros infantis.

A isotopia como um nível de leitura, um processo que se identifica pela redundância e repetição de ideias em um texto ou imagem, constrói uma leitura uniforme dos significados na formação do sentido e representa a porta de entrada de boa parte das análises de imagem, pois é por meio das redundâncias que surgem os corredores isotópicos, que marcam os caminhos das relações semânticas e pragmáticas do enunciado. Enquanto as análises feitas a partir da semiótica peirceana e da iconologia de Panofsky nos revelam as relações sintáticas, semânticas e pragmáticas do discurso, a semiótica discursiva de Greimás nos ajuda a compreender as estratégias de construção do sentido na dinâmica da enunciação dos textos.

A amálgama desse processo se dá pela semiologia de Barthes, que, assim como a semiótica greimasiana, analisa as estratégias de construção de sentido, utilizando o sistema dicotômico dos signos, entre significante e significado e da organização dos eixos que unem os termos lingüísticos em sintagma e paradigma, combinações e associações entre os signos. Barthes nos apresenta a relação entre linguagem e liberdade em seu livro *A Aula*:

“Só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua [...] não pode haver liberdade, senão fora da linguagem. Infelizmente a linguagem humana é sem exterior é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível”. (BARTHES, 1979, p. 15).

Essa relação é a fagulha que iniciou a queima do pavio que nos levará à conclusão desta pesquisa, pois, para Barthes, é por um rompimento (trapaça) da língua normativa, que a linguagem se libertará. De certa forma, ele refere-se à trajetória de todo o desenvolvimento da linguagem e das expressões humanas no século XX, visível principalmente nos campos da Estética: as artes visuais e a literatura.

Esse desenvolvimento da semiologia, que influenciou Lacan em seus estudos, aproxima a experiência estética da experiência psíquica, principalmente na questão da compreensão da linguagem do inconsciente, como uma construção lingüística, de certo modo, particular. Ao dar significado às coisas, o homem realiza uma operação artificial, a qual organiza todo o campo do imaginário humano e provém de uma relação de significantes. Contudo, esse processo acaba sempre por deixar algo de fora, pois a língua normativa não é capaz de dar conta de todo esse processo, em que a linguagem revela, aproxima e dota de significado todo universo de complexidades que constitui o mundo natural. Por isso, o conceito de *alíngua* de Lacan, “[...] preserva e transmite uma verdade, a de que em nossa fala sempre falta algo por se dizer. Faltam palavras”. (FONTENELLE, 2008, p. 15).

Nesse processo, o que falta na *alíngua* de Lacan e somente será perceptível na “insistência do impossível”, possa ser complementada pela “trapaça” de Barthes e seu “preço do impossível”. Por isso, acreditamos que o campo formado pela tensão dos polos dessas duas questões, entre os impossíveis de Barthes e de Lacan, pode ser avaliado pela relação entre a escrita e a ilustração dos livros infantis. Isso é possível pelo fato de ambos, por estarem dentro do campo da estética e das artes, partilham da liberdade esperada pela expressão humana da concepção de modernidade e vanguardas do século XX. É por meio da literatura infantil, que justamente abarca toda a construção imensa desse imaginário da criança ainda liberto de grande parte da normatização social, que podemos compreender melhor a potencialidade criativa das impossibilidades na construção de linguagem e na formação do sujeito por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BELINTANE, C. Psicanálise e Alfabetização. In: COSTA, L. (Org.). *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Segmento, 2008. p. 54- 60. (v. 2).
- CALABRESE, O. *El Lenguaje del Arte*. Madrid: Paidós, 1987.
- FONTENELE, L. Inconsciente e Linguagem. In: COSTA, L. (Org.). *Psicanálise e Linguagem*. São Paulo: Segmento, 2008. p. 12-17. (v. 2).
- GREIMÁS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, c1979.
- PANOFSKY, E. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- RECTOR, M. *Para Ler Greimás*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *A Assinatura das Coisas*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- _____.; NOTH, W. *Imagem*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- WEISCHEDEL, W. *A Escada dos Fundos da Filosofia*. São Paulo: Angra, 1999.

Poesia e memória:

Patativa do Assaré - um legado à cultura popular

30

Antonio Iraldo Alves de Brito

Introdução

Entre a mata verdejante
Seu pajé extravagante
O gavião assartante
Que vai atrás da juriti
[...]
Nesta harmonia comum
Num alegre zum zum zum
Cantam todos os bichinhos...
Gereba e Patativa do Assaré (2002).

A referência a Antônio Gonçalves da Silva possivelmente não despertaria interesse ao interlocutor. O nome poderia se perder no anonimato em meio a outros tantos iguais. Porém, se a referência for a “Patativa do Assaré” as possibilidades de conexões se ampliariam. Alguém, talvez, logo diria ser um grande cordelista, repentista, poeta caboclo, nordestino, cearense, sertanejo etc. Outro até arriscaria hiperbolizar e dizer ser este o maior representante da cultura popular brasileira, que tinha uma memória invejável e nela uma infinidade de poemas decorados, e que os declamava sem gaguejar, independentemente da plateia.

Neste artigo, o interesse não é pelo sujeito Patativa. Embora a história de vida do poeta pareça se confundir com a sua poesia, o objetivo é analisar uma faceta significativa de sua obra: o artifício de utilizar os passarinhos em suas composições. A partir de uma perspectiva telúrica, de encantamento, o poeta compõe um quadro revelador da paisagem sertaneja. Partindo do pequeno, daquilo que aos olhos do senso comum pareceria não agregar em nada, ele faz emergir o sentido existencial.

I. O Poeta Passarinho

Ainda que o objetivo deste artigo não seja discutir a biografia do poeta Patativa, é importante situá-lo. Seu nome é Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002), filho de pais agricultores, nasceu na Serra de Santana, comunidade rural do município da pequena Assaré (cidade a 623 km de Fortaleza), ao sul do Ceará. É o segundo de uma família de cinco irmãos. Ele foi batizado com o nome de Antônio e depois "crismado" como Patativa, uma ave canora do sertão. Essa representação icônica da ave pequenina, de canto mavioso, foi cunhada pelo folclorista cearense José Carvalho de Brito, quando da viagem do jovem Antônio à Região Norte do Brasil, em 1928 (Pará e Amapá). Antônio tinha 19 anos e esta foi a sua primeira viagem para fora do Ceará. (BRITO, 2010).

A partir dessa viagem, com suas cantorias feitas em terras nortistas, sobretudo a partir do encontro com o referido folclorista (correspondente do *Correio do Ceará*, jornal da época), a poesia oral do poeta teve seu registro escrito nesse periódico, bem como mais tarde mereceu um capítulo no livro *O Matuto Cearense e o Caboclo do Pará*.¹ Nos versos publicados no jornal, o poeta foi apreciado e a riqueza dos seus versos comparada à espontaneidade do canto sonoro da patativa do Nordeste. A respeito desse encontro, o poeta recorda as estrofes ditas pelo folclorista na ocasião, em Belém do Pará:

É ave que canta solta
Inda mais canta cativa
Seu nome agora é Antônio,
Crismado por Patativa. (CARVALHO, 2002, p. 38).

É, por assim dizer, a fórmula de um rito de passagem. Desde aquele momento, o nome do poeta passou a ser divulgado e a ter a "marca" de um passarinho. O poeta ficou cerca de seis meses no norte, declamando, cantando e fazendo a alegria dos conterrâneos sertanejos que migraram para lá em busca de melhorias de vida, na efervescência da extração da borracha. Depois dessa temporada, Antônio voltou à terra natal com o codinome Patativa. A breve estadia no norte do país e o encontro com o folclorista José Carvalho de Brito foram significativos para ele, ainda mais porque foi o início da divulgação na imprensa do poeta com nome de pássaro.

¹ De acordo com depoimento de Patativa em *Ispinho e Fulô* (2005, p. 10). Conforme Gilmar Carvalho, esta é uma publicação de 1930, com segunda edição pela *Imprensa Universitária do Ceará*, em 1973. (CARVALHO, 2002, p. 37).

De volta ao seu laboratório poético, sua terra, a Serra de Santana, Patativa continuou a lida na roça, ao mesmo tempo em que se aplicava na arte de compor e alçar voo no mundo da poesia. No início, compunha para alegrar e divertir a sua gente serrana. Atendia chamados para animar festas de batizados, casamentos, participar dos *desafios* e *repentes* promovidos na região; cantava sertão afora acompanhado de sua viola.

Muitos outros poetas com o mesmo nome de patativa surgiram na região, justamente pela fama do verdadeiro Patativa. A fim de não ser confundido, o poeta acrescentou Assaré ao seu nome. "Patativa do Assaré". Assim seria inconfundível. Essa imagem icônica fez ecoar seu nome: pelas ondas radiofônicas, pela fama dita de boca em boca, pelos festivais nas cidades do interior e, mais tarde, pelas gravações de seu canto, pelas aparições na mídia,² pelas artes plásticas, pelo registro escrito, pelos filmes, pelos *blogues*, *sítes*, redes sociais e outros.

II. Um Passarinho Aprendiz

[...]
Sem poder fazer escolhas
De livro artificial,
Estudei nas lindas folhas
Do meu livro natural
E assim longe da cidade
Lendo nesta faculdade
Que tem todos os sinais,
Com estes estudos meus
Aprendi amar a Deus
Na vida dos animais. (ASSARÉ, 2005, p. 20).

² Alguns nomes que cantaram poemas de Patativa: Luiz Gonzaga ("Triste Partida"), Fagner ("Vaca Estrela e Boi Fubá"), Chico Buarque, Milton Nascimento e Cantores do Nordeste ("Seca D'água"), Quinteto Agreste ("Seu Dotô me conhece!"), Mastruz com Leite ("O Boi Zebu e as Formigas"), Alcymar Monteiro ("Nordestino sim, nordestinado não"), Daúde ("Vida Sertaneja"), Zé Vicente ("A lição do pinto"), José Fábio (16 faixas com poemas musicados de Patativa), Rolando Boldrin, Téo Azevedo, Zé Ramalho, Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho, Gereba entre outros. Patativa também teve uma participação na telenovela *Renascer* (Globo, 1993, horário das 21h) e, entre as muitas entrevistas, destaca-se a entrevista com João Soares (SBT, 1993, 11h30).

O canto das aves, os encantos das matas, os animais, a natureza e Deus são palavras que formam um quadro harmônico, telúrico. Para Patativa, a natureza é um presente divino, um espaço sagrado e belo. “Lendo na faculdade da natureza, o poeta atribui seu saber a uma dádiva divina.” (BRITO, 2010). A história de sua vida mostra que ele não desconsiderou o empenho para aprimorar o “dom”. Envolto num universo de oralidade, bem como numa realidade marcada pelo analfabetismo, tinha clara consciência da importância do domínio da letra. Por isso mesmo, desde a audição pela primeira vez da declamação de um cordel (FEITOSA, 2003, p. 39), despertou-se para a beleza, podendo traduzir o mundo por meio de versos. A arte e suas mediações passaram a persegui-lo.

Muito curioso para saber das coisas, tudo que eu lia eu guardava aqui na mente. Eu queria era ler as histórias, a vida da pátria e isso e aquilo, queria era saber das coisas, não queria saber de livro de concordância e isso e aquilo. Agora com essa prática de ler eu pude obter tudo, viu? [...] Eu aprendi lendo. Com a prática de ler a gente vai descobrindo e sabe que nem pode dizer: *tu sois e nós é*. Eu aprendi com a prática, (ASSARÉ, 2001, p. 17).

Muito além dos livros de “concordância”, interessava a ele o conhecimento. Ele chegou a dizer que com a prática da leitura pôde obter tudo. O “tudo” é representativo: é como se ele dissesse que todo o seu aprendizado fosse resultado de um incansável empenho para ter posse do “letramento”³ e pudesse relacioná-lo com o que é próprio da voz. A expressão “não queria saber de livro de concordância e isso e aquilo” vai ao encontro do que afirma o linguista Marcos Bagno acerca da gramática normativa da língua, que ao longo do tempo passou a ser um instrumento de poder e controle: “A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português”. E os compêndios gramaticais se transformaram em livros sagrados, cujos dogmas e cânones têm de ser obedecidos à risca para não se cometer nenhuma ‘heresia’”. (BAGNO, 2007, p. 64).

Quando Patativa diz não querer saber de “livro de concordância”, é como se estivesse criticando os instrumentos de poder e controle, que colocam de um lado os que falam “certo” e de outro os que não alcançam o ideal de

3 Palavra que surge nos anos 1980 no vocabulário da educação e das ciências linguísticas. Do inglês *literary*: letra. Do latim *littera*. O sufixo *-mento* denota o resultado de uma ação. Ao “pé da letra”, letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever”. (SOARES, 2006, p. 18).

“perfeição” linguístico. Além disso, ele sutilmente critica o “clube dos cultos”, que tem na letra o ideal de cultura e perfeição. Esse conceito foi contestado por Roy Wagner: “Uma tal ‘cultura’ é totalmente dotada de predicados: é regra, gramática e léxico, ou necessidade, uma profusão completa de formas e paradigmas rígidos que perpassa todo o leque da ação humana; em termos freudianos, aproxima-se de uma compulsão coletiva”. (WAGNER, 2014, p. 95).

Nesse sentido, em Patativa constatamos uma poética que foge da rigidez do estabelecido ou, de outra forma, das regularidades. A oralidade é cultura e caracteriza-se por ser um modo distinto de saber. Diz-se distinto, e não menor. O poeta Patativa se utiliza do imaginário do homem do sertão, não para fazer caricaturas ou chacotas, mas para valorizar os símbolos constitutivos de sua identidade. Daí uma das relevâncias – literária, social e cultural – do estudo de sua obra.

III. Um Poeta Vocal

A obra de Patativa é voz. Voz como um “[...] lugar simbólico que não pode ser definido de outra forma que por uma relação, distância, articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro”. (ZUMTHOR, 2007, p. 83). Embora, em Zumthor, a voz não seja sinônimo de oralidade, aqui, ambas são usadas como tal, sabendo-se, porém, que a voz abrange mais do que o oral: “Voz implica ouvido. [...] Ora, a audição (mais que a visão) é um sentido privilegiado, o primeiro a despertar no feto [...] O ouvido, com efeito, capta diretamente o espaço ao redor, o que vem de trás quanto o que está na frente”. (ZUMTHOR, 2007, p. 86-87).

Essa afirmação tem íntima relação com a cultura brasileira. Sabemos que as expressões oriundas da oralidade são vastas entre nós. Veja a música e a dança com seus mais variados ritmos e gêneros, desde o samba até o forró ou o funk, as mais variadas expressões da periferia. Veja também a sonoridade de nossos sotaques, a nossa forma de andar, nos vestirmos e nos alimentarmos. Temos na cultura a marca viva da voz. Noutros termos, a nossa cultura está marcada por “[...] uma grande confluência de textos orais, na irrupção de pormenores, se ramifica em trepadeira...”. (PINHEIRO, 2015, p. 35). Nesse sentido, há em nós, por assim dizer, uma certa recusa natural da letra e a predominância do oral na cultura. Nessa perspectiva, Luyten aponta:

Ainda somos um dos países onde menos se leem jornais e onde menos livrarias e bibliotecas *per capita* se encontram.

[...] Para compensar a falta de usos mais sistemáticos de comunicação escrita, foram se arraigando, com muito mais ênfase, padrões de cultura oral. É por isso que, entre nós, ainda é tão importante alguém que saiba “falar bem”. [...] Nos meios de comunicação eletrônicos a mesma tendência se faz sentir. Haja vista a utilização do telefone para tipos mais variados de comunicação interpessoal. [...] No Brasil, os sistemas de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, conseguem audiências superadas ano após ano, em detrimento de outros cuja evolução é muito mais lenta, chegando a ser regressiva em relação ao aumento do número de habitantes. É sobretudo nos meios populares que a comunicação oral mantém primazia. (LUYTEN, 1992, p. 16).

O argumento de Luyten daria muito o que discutir. Por ora, basta citá-lo como exemplo e força da oralidade em nossa cultura. O tema, de fato, não é algo isolado, uma vez que ele se expande na vastidão do nosso território, dos nossos lugares de fala, do Oiapoque ao Chuí, como se costuma dizer. No caso específico de Patativa do Assaré, a completude de sua obra se dava no momento da performance, “[...] quando o corpo todo expressava o que ele dizia, e o homem de um metro e meio se agigantava, a voz se alterava e os gestos eram eloquentes”. (CARVALHO, 2004, p. 85). Essa afirmação pode ser entendida nos termos de Zumthor, segundo o qual “[...] a performance é a materialização de uma mensagem poética por meio da voz humana e daquilo que acompanha o gesto, ou mesmo a totalidade dos movimentos corporais”. E mais, “[...] é virtualmente um ato teatral, em que constituem a presença de um corpo e as circunstâncias nas quais ele existe”. (ZUMTHOR, 2005, p. 55, p. 69).

Utilizamos essas afirmações para dizer do papel da voz e do seu aspecto expansivo, seu caráter memorial. A memória aqui é entendida “[...] em primeiro lugar, pela presença de alguns textos constantes e, em segundo lugar, pela unidade dos códigos ou por sua invariância ou pelo caráter ininterrupto e regular de sua transformação”. (LOTMAN, 1996, 157). Memória que tem ainda a ver com o tecido e o patrimônio da cultura (WAGNER, 2009), que, por sua vez, é entendida não como um depósito de informações, mas como “[...] um mecanismo organizado, de modo extremamente complexo, que conserva as informações, elaborando continuamente os procedimentos mais vantajosos e compatíveis. Recebe as coisas novas, codifica e decodifica mensagens, trazendo-as para outros sistemas de signos”. (FERREIRA, 2004, p. 73).

Assim, ao analisar a poética de Patativa, devemos ter em vista, sobretudo, o dado de é uma obra que antes se deu pela mediação de seu corpo, por meio da voz e do gesto; e que, estando hoje na escrita, leva consigo as suas marcas originais. A obra de Patativa pede certo esforço imaginativo na perspectiva de pensar o poeta no ato performático: tom de voz, rimas, timbres, alcance, altura, pigarros, expressões, enfim, tudo o que constitui a voz em cena, no sentido de apreender as sugestões contidas no texto, como uma “[...] superabundância e efervescência de elementos alógenos incorporados, aumentando as relações entre estruturas internas e externas e, consequentemente, a experimentação de práticas e procedimentos interno-externos de criação”. (PINHEIRO, 2013, p. 35).

IV. Os Passarinhos do Poeta

[...]
Eu nasci ouvindo cantos
Das aves de minha terra
E vendo os lindos encantos
Que a mata bonita encerra. (ASSARÉ, 2005, p. 20).

Há na obra de Patativa do Assaré uma infinidade de referências aos passarinhos do sertão. Mereceria um estudo minucioso esta faceta de sua poética. Este artigo não tem outra pretensão senão fazer uma pequena menção a um grande quadro. De fato, antes mesmo de o discurso ecológico estar na moda, o poeta compunha verdadeiras peças de sensibilidade e beleza, dando ênfase à paisagem natural – defendendo-a, aliás! Para Patativa, o canto dos pássaros é “uma orquestra sem par”.

A natureza apresenta-se para o poeta como a porta de acesso à beleza, é uma verdadeira escola. O olhar contemplativo de Patativa lia o livro completo, que tem todas as lições. O quadro que o poeta compõe é de um livro natural em que tudo é vivo, é puro. Os encantos da mata, os cantos dos pássaros conduzem-no à aprendizagem, ao mundo da vida. “Pra toda parte que eu óio/ Vejo um verso se buli.” (ASSARÉ, 2002, p. 28).

Vale ressaltar que não se pretende aqui discutir os nomes científicos dos pássaros, mas a forma do nome como é conhecido na variedade linguística do lugar de fala do poeta. Por exemplo, o poema *O Paraíso das Aves* daria um tratado sobre os nomes dos passarinhos sertanejos: rola, nambu, juriti, xexeu, canário, viana, sibito, ema, arara, araponga etc.

Mas desta turma de alados,
Cantores apaixonados,
Mostrando com seu dobrados
Notas aguadas e graves,
Há um que mais me fascina:
É um galo de campina,
O maestro que domina
O Paraíso das Aves. (ASSARÉ, 2006, p. 211).

Outro passarinho muito presente nas composições do poeta é o sabiá. Ele é o chefe do seresteiro. Na verdade, a passarada toda dá a dimensão do tamanho da alegria que é o sertão. Os problemas são quase nada comparados à festa da natureza. O elogio ao sabiá é uma forma de dizer que a riqueza do sertão está para além do progresso, da técnica. A riqueza está no canto do maior seresteiro do mundo: o sabiá.

Tem musga que domina
E ainda mais o sabiá
Que tem primeiro lugá,
É o chefe dos serestêro,
Passo nenhum lhe condena,
Ele é dos musgos da pena
O maió do mundo intêro. (ASSARÉ, 2002, p. 227).

E ainda, como que num desafio, o poeta coloca em cheque o que o pensamento binário impõe: um saber da escola, que seria superior, e o saber da natureza. A beleza estaria para além das dicotomias; ela está nas interações. Como aponta Morin, “[...] o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo”. (MORIN, 2007, p. 43). A complexidade, portanto, está na interação do dentro e do fora, e vice-versa.

A sabedoria, nessa perspectiva, estaria ainda mais no olhar gratuito, sem o afã de querer ser melhor do que o outro. Sem a intenção de vencer na vida. Homem e natureza, muito mais do que algo separado, estariam interagindo, imbricando-se um no outro, sem competir, mas se complementando – evidentemente com os conflitos próprios das interações.

Quando canta o sabiá
sem nunca ter tido estudo
eu vejo que Deus está
por dentro daquilo tudo

aquele pássaro amado
no seu gorjeio sagrado
nunca uma nota falhou
na sua canção amena
só canta o que Deus ordena
só diz o que mandou. (ASSARÉ, 2001, p. 17).

Referindo-se ao sabiá, é como se o poeta estivesse aludindo ao sertanejo que não teve a oportunidade de frequentar a escola. Sabe-se que o próprio Patativa passara não mais que seis meses frequentando a escola oficial. Ele adquiriu o saber como autodidata, em um esforço contínuo por entender o mundo à sua volta e satisfazer a curiosidade. No entanto, o poeta não coroa o sabiá como o rei, pondo-o no topo e excluindo os outros pássaros menores. Noutra composição, intitulada *O Sabiá Vaidoso*, a prepotência do passarinho mais famoso é contestada:

Um sabiá vaidoso do seu canto,
Se julgava um maestro quase santo
E de todas as aves a primeira
Na linda copa de uma laranjeira.

Seu gorjeio repleto de doçura
Despertava saudade, amor, ternura,
De orgulhoso e vaidoso, ele pensava
Que o mundo inteiro a ele se curvava,
Com a força vibrante da harmonia
Novas notas criou naquele dia.

Um simples passarinho, uma avezinha,
Que nem sequer no mundo um nome tinha,
Por direito que assiste ao passarinho
Naquela copa fez também seu ninho
E modesto, com muita singeleza,
Obedecendo à sábia natureza,
Cheio de vida o seu biquinho abriu:
Piu, piu, piu, piu, piu
Piu, piu, piu, piu, piu
Piu, piu, piu, piu, piu.

O sabiá se achando enfurecido,
Para ele falou, seu atrevido!

Com este canto que soltaste agora
Tu desvirtuas minha voz sonora,
Com a tua cantiga dissonante
Tu não passas de um bicho ignorante,
Eu não quero te ouvir perto de mim,
Quem te ensinou cantar tão feio assim?

Do passarinho pobre de harmonia,
Mas muito rico de filosofia,
Logo a resposta o sabiá ouviu:
– Este meu canto, piu, piu, piu, piu, piu,
Que o destino fiel me permitiu
Para ninar os filhotinhos meus,
Seu sabiá, quem me ensinou foi Deus! (ASSARÉ, 2006, p. 91 -192).

Por meio do artifício de contrapor o sabiá vaidoso ao passarinho anônimo, há a possibilidade de interpretar que não há sentido em levar a sério as dicotomias, por exemplo, entre as linguagens “clássica” e “matuta”. Interessa comunicar. O passarinho sem nome pode até ser pobre em harmonia, mas é rico em filosofia. Como passarinho, cabe-lhe o direito de dizer o seu canto, ao menos que seja apenas “piu, piu, piu, piu, piu”.

Em outras palavras, é como se ele dissesse que o pensamento deve ser livre. O saber do homem “caboclo”, do analfabeto é importante tanto quanto o saber adquirido nos escritórios ou nos espaços acadêmicos. Não se filosofa apenas na escola, nas universidades. O “matuto” tem liberdade para pensar e explicar o mundo com a linguagem que tem e domina.

O pensamento aqui iria ao encontro do que a pensadora Hannah Arendt desenvolve. Segundo Arendt, o pensamento é a faculdade constitutiva da pessoa humana na qual o homem orienta seu agir no mundo: “O pensar em seu sentido não-cognitivo, não-especializado, uma necessidade natural da vida humana, a realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de uns poucos; é antes uma faculdade que está sempre presente em todos”. (ARENDR, 1993, p. 166).

O pensar, dessa forma, é mais que as regularidades; é a busca pelo sentido das coisas. Diz a autora: “[...] a manifestação do pensamento não é um conhecimento; é a habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio”. (ARENDR, 1993, p. 166). Noutros termos, o pensamento é a faculdade pela qual o homem mais do que simplesmente conhecer e ter posse das “grandes

verdades”, de forma natural, enche a própria vida de sentido. Em Patativa, o sentido da vida se dá pela comunicação do corpo com o seu entorno. Não é somente a cabeça que pensa, mas sim o corpo todo pensa.

Considerações finais

No sentido das interações, os passarinhos em Patativa são artifícios para revelar o sertão, sua paisagem, seu povo. O poeta faz da natureza a sua linguagem. O sertão é beleza e alegria. E na liberdade que lhe é própria, o poeta tem a possibilidade de interagir e criar suas teias de significados. (GEERTZ, 1989).

Por meio dos pássaros, o repertório poético de Patativa é variado e múltiplo. Natureza e cultura mesclam-se. Os pássaros personificam o próprio sertanejo. Não obstante os problemas, na sensibilidade poética há uma capacidade de leitura do mundo: leitura otimista, sem ser ingênua ou tampouco menos crítica. E para além de uma visão dicotômica, o excesso rítmico, expresso nas rimas, transforma o sertão num lugar sonoro, numa festa. Os pássaros dão o colorido da passagem :

[...]
Alegre esvoaça e gargalha o jacu,
Apita o nambu e geme a juriti
E a brisa farfalha por entre as verduras,
Beijando os primores do meu Cariri. (ASSARÉ, 2002, p. 55).

Os passarinhos, portanto, são adornos, filigranas para explicar o mundo. Eles têm riqueza, que é o canto-voz, que toca as coisas e não se separa da vida como ela é. A voz, pois, rompe o silêncio, transformando a paisagem do sertão, por vezes árida por natureza, num espaço de profusão de vida e de reverberação de luz, de cores, de ritmos.

Para perceber o legado do poeta, o interlocutor deverá notar que o aparentemente insignificante, o simples canto de um pássaro, é motivo de festa. Na simplicidade encontra-se a complexidade. O canto dos pássaros é tal qual uma orquestra, e o mais ínfimo passarinho é significativo nesta sinfonia. O Brasil só é mais bonito do que é por natureza, porque é resultado desta orquestra e seus vários autores que fazem ecoar a música da vida. É isso que a poesia de Patativa, em suas entrelinhas, compõe.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *A dignidade da política*. Tradução Helena Martins, Frida Coelho, Antônio Abranches, César Almeida, Claudia Drucker e Fernando Rodrigues. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ASSARÉ, P. *Cante lá que eu canto cá*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. *Inspiração nordestina*. São Paulo: Hedra, 2006.
- _____. *Ispinho e fulô*. São Paulo: Hedra, 2005.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRITO, A. I. A. *Patativa do Assaré: porta-voz de um povo*. São Paulo: Paulus, 2010.
- CARVALHO, G. *Patativa poeta passado do Assaré*. Fortaleza: Omni Editora Associados Ltda, 2002.
- _____. *A voz poética do sertão*. Nossa História, ano 2, n. 13, nov. 2004.
- FEITOSA, T. (Org.). *Patativa do Assaré: Digo e não peço segredo*. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2001.
- _____. *T. Patativa do Assaré: a trajetória de um canto*. São Paulo: Escrituras, 2003.
- FERREIRA, J. P. *Armadilhas da Memória e outros ensaios*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- LÓTMAN, I. *La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Tradução Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Catedra, 1996.
- LUYTEN, J. M. *A notícia na literatura de cordel*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PATATIVA DO ASSARÉ; GEREBA. *Festa da Natureza*. São Paulo: Paulus, 2002. (1 CD Sertão).
- PINHEIRO, A. *América Latina: barroco, cidade, jornal*. Intermeios: SP, 2013.
- PORTELLA, C. (Org.). *Patativa do Assaré: Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2006.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- WAGNER, R. *A invenção da cultura*. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. Tradução Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. *Escritura e nomadismo*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

Livros, mídia e memória

Alessandra de Castro Barros Marassi

Introdução

37

Discussões em torno do *Big Data*, ou seja, de um grande volume de dados desestruturados, mostram que um simples clique em uma página na *internet* possui uma série de informações sobre o consumidor. Informações fornecidas por clientes no momento da compra representam apenas uma parte do volume que as empresas pretendem estudar. O que importa são os dados não estruturados, dados sujos e incompletos, por exemplo, um clique de um usuário interessado em comprar um livro e que acaba não comprando, uma nova foto adicionada no Facebook, um *tweet* ou um novo vídeo, uma pesquisa feita no Google, uma música que se escuta *on-line* ou um livro que se lê por meio de *e-reader*. A Amazon tem avaliado os dados de seus clientes, e identificou que de uma amostra de cerca de 100 pessoas que acessam a loja, apenas 2% cumprem todas as etapas de compra. Sobre essas duas pessoas que concretizaram a compra a Amazon já tem todos os dados. O desafio é capturar os dados dos 98% restantes que não completaram a transação, e que ao mesmo tempo deixaram uma série de informações no meio do percurso de navegação. É o tratamento dessas informações que permitirá à loja melhorar a experiência de compra dos usuários e, assim, incrementar as suas vendas, aumentando essa marca de 2%.¹

No caso do Google, já sabe-se que a inteligência computacional utilizada pela empresa é capaz de organizar e classificar preferências individuais a partir de termos buscados, de páginas acessadas e do tempo de permanência em determinado *site*. Interessado em aprimorar ainda mais o valor de suas informações, o Google estuda aplicativos capazes de identificar as preferências dos usuários por meio do movimento dos olhos capturados pela *webcam*.

¹ A Revista Veja publicou a matéria "O berço do Big Data", na qual apresenta a definição do termo Big Data e as movimentações recentes que envolvem principalmente o mercado de livros. (PETRY, 2013).

No referente à análise do campo dos hábitos e do estilo de vida de consumidores conectados à rede, várias empresas têm trabalhado para captar informações de interesses e comportamentos de consumo em torno do livro, a fim de estarem ainda mais aptas no processo de conquista desse consumidor. Este cenário nos leva a pensar que rastros digitais deixados por atividades geradas pelos atores em rede, cujas ações deixam uma informação que pode ser facilmente recuperável, formam uma rica base de dados sobre o usuário, a qual inclui suas escolhas, interesses, hábitos, opiniões etc. Essas informações têm valor para empresas com fins comerciais, como é o caso da Amazon e do Google. Para nós, essas informações muitas vezes são descartadas, portanto, tratadas como “lixo”. Contudo, este trabalho de mineração e de estudo do que é descartado é a base para a construção do saber ou para a aquisição de poder e controle.

A identidade criada e transmitida a partir de perfis nas redes sociais apresenta um viés de como o usuário quer ser visto, porém pode estar distante do real comportamento de consumo. Contudo, a informação que é descartada, o rastro, o “lixo” digital, é o dado não organizado e é o que mais define o hábito de consumo das pessoas. A música *on-line*, a foto publicada, o comentário deixado em algum *blog* ou a busca por um produto (sem o cadastro efetivo) são informações deixadas na *internet* que revelam nosso real perfil consumidor, e não o perfil criado a partir de avatares com os quais tentamos passar uma imagem fantasiosa de personalidade. Consumir, dentro do contexto apresentado por Flusser, é “[...] gastar valores e formas produzidas e devolver os pedaços desvalorizados e desinformados à natureza”. (FLUSSER, 1972, p. 36). Os produtos fabricados formam um labirinto no qual circulam aqueles cujo foco é produzir mais produtos e transportá-los para outros cantos do labirinto. “E em todos os cantos do labirinto está-se amontoando lixo, isto é: restos inconsumíveis. E é este lixo que merece uma atenção mais apurada, porque tende a ser a parte mais determinante da condição humana.” (FLUSSER, 1972, p. 37).

A aquisição do livro e a prática da leitura

As mudanças no campo do *marketing* alteraram o direcionamento da estratégia para uma construção das relações sociais, diferentemente do foco anterior que era o apelo comercial. O *marketing* hoje valoriza o indivíduo que, como consumidor portador dos dispositivos digitais, também carrega a função de agente multimídia, aquele que lê, fotografa, comunica e compartilha.

Esse comportamento cultural contribui para a disseminação do consumo do livro que, por sua vez, também vem se adaptando às transformações digitais.

Para leitores que viajam com frequência ou passam muito tempo em trânsito e que desejam sempre carregar um livro consigo, a leitura do livro digital é a mais adequada para essas ocasiões. Contudo, pelo o que se pode observar, esse leitor também possui seus livros impressos em casa. São os livros mais “queridos” que se tem o desejo de ter na estante de casa. Segundo Santo Agostinho, “[...] o mundo é um livro e aquele que não viaja, lê apenas a primeira página”.

A leitura por meio do celular ainda ocorre em baixa escala, apesar de caminhar para uma evolução lenta. Isso ocorre pela falta de conforto na leitura ocasionada pelo tamanho reduzido da tela. De qualquer forma, a pesquisa mostrou a existência de leitores que utilizam o celular para a leitura de livros.

Quando perguntados sobre a participação em redes sociais digitais específicas para leitores, como o Goodreads, a maioria dos participantes afirmou utilizar a rede brasileira Skoob. O Goodreads aparece como segunda rede utilizada, com menor presença.

As livrarias e a busca por livros na *internet* são as ferramentas líderes para a aquisição ou a pesquisa de livros. As redes sociais e a indicação de amigos aparecem em terceiro e quarto lugares na escolha dos participantes. A indicação de amigos, seja por meio das redes sociais digitais, seja por outro meio, tem forte influência no consumo de livros. A confiança nos amigos e as características do meio social são elementos determinantes na escolha e aquisição do livro.

Ao analisar a influência do filtro coletivo adotado pela Amazon, o conhecido “Quem comprou esse livro também comprou esse outro”, a maioria dos participantes informou que gosta das recomendações feitas pela loja, mas que isso não o faz comprar o livro recomendado. Eles só compram os livros de seu interesse mesmo. Quando perguntados “Onde preferem comprar livros?”, os resultados foram equilibrados entre as duas opções de resposta: livrarias físicas e *on-line*, o que mostra que isso tem pouca diferença no ato da compra.

Em resumo, o livro impresso se mantém líder, mas o digital conquista seu espaço diariamente; a compra pode ser feita por meio físico ou *on-line*; a recomendação de amigos é mais forte do que a recomendação da Amazon; e a leitura transita por diversos suportes disponíveis no mercado.

Bibliofilia: o amor aos livros

Bibliofilia é certamente o amor aos livros, à arte ou ao hábito de colecionar livros de relevância de conteúdo, histórica e do caráter raro de sua edição. O bibliófilo é a pessoa que exerce esse amor colecionando livros, principalmente os raros. Segundo Umberto Eco, em seu livro *A Memória Vegetal*, o bibliófilo pode colecionar livros por categoria ou por assunto e, ainda que estejam interessados no conteúdo, eles necessitam ter o objeto. (ECO, 1932, p. 35).

A bibliofilia difere da bibliomania, que se refere àquele sujeito que possui a mania de comprar livros, sem sentir o compromisso de lê-los ou de colecioná-los categoricamente; quem age dessa forma é tido como bibliomaniaco. Eco nos traz um exemplo que difere a bibliofilia da bibliomania. Vamos supor que um bibliófilo tenha arrematado (por bilhões de dólares) um exemplar do livro mais raro do mundo, a Bíblia de Gutenberg. Ele provavelmente gostaria de expor essa maravilha a seus amigos e, principalmente, dizer que é sua. O bibliômano, pelo contrário, manteria esse exemplar secretamente para si sem nunca mostrá-lo a ninguém (para evitar mobilizações de possíveis ladrões) e para o prazer de folheá-lo sozinho no escuro do seu quarto. (ECO, 1932, p. 38).

De acordo com a definição de Eco, o bibliômano é capaz inclusive de roubar livros, pois considera que para adquirir tal livro é necessário realizar algum sacrifício, caso contrário não há prazer na conquista.

O bibliômano rouba livros com gesto desenvolto enquanto conversa com o livreiro: aponta-lhe uma edição rara na prateleira alta e faz sumir outra, igualmente rara, embaixo do paletó; ou então rouba parte de livros circulando por bibliotecas onde corta com gilete as páginas mais apetecíveis. (ECO, 1932, p. 39).

Em outras palavras, os bibliófilos são os apaixonados pelos livros. Eles compram, colecionam e muitas vezes estudam os livros, ainda que nem todos. Seu interesse tem foco nos livros raros ou na primeira edição de determinado livro, mantendo uma relação quase erótica com este, permeada por sentimentos de desejo de posse, vontade de estar perto, de abrir e meter-se na leitura a todo o momento. Já o bibliômano é quase um maniaco. Ele pode desenvolver uma relação de dependência psíquica com o livro causada por uma exaltação eufórica do humor, ansiedade ou excitação.

Para o bibliófilo, a primeira edição ou um volume único possui uma elevada importância, como se o livro representasse um marco vivo, tivesse uma má-

gica aura literária por ter sido a primeira materialização e a aparição de uma obra escrita por determinado autor para o público de uma época.

A primeira edição e, muitas vezes, os rascunhos de composição de um livro revelam os ajustes e as correções feitas manualmente pelo autor, principalmente numa época em que não havia computador, máquina de escrever e fotocópias; numa época em que predominavam a tipografia clássica e a costura manual de livros.

José Castello relata em seu artigo "Paixão e Perdição" para *Isto É* (1997) uma citação de José Mindlin (empresário considerado o maior bibliófilo brasileiro dono da maior biblioteca particular da América Latina), que diz que o leitor bibliófilo passa por três estágios:

[...] primeiro, os homens pensam que conseguirão ler um número de livros maior do que de fato é possível. Num segundo estágio, passam a desejar ter em mãos o maior número possível de obras dos autores de quem gostam. Num terceiro momento, surge o interesse pelas primeiras edições, geralmente raras, e a atração pelo livro como objeto de arte. (CASTELLO, 1997).

A última fase é definida por José Mindlin como perdição. "Quando se chega a esse estágio, aquele que pensava em ser na vida apenas um leitor metódico está irremediavelmente perdido". (CASTELLO, 1997).

A bibliofilia pode ser exercida por meio de interações de leitores nas redes sociais. Amantes de livros expõem seus livros a outras pessoas por meio da rede digital. Em relação aos livros digitais, o bibliófilo que busca livros raros encontra uma maneira de exercer a bibliofilia utilizando a *internet*, como diz Umberto Eco:

Na internet ele encontra os catálogos de antiquários, nos CD-ROM as obras que um particular dificilmente poderia ter em casa, como os 221 volumes in-folio da *Patrologia Latina de Migne*, num *e-book* estaria superdisposto a circular por aí com bibliografias e catálogos, tendo sempre contigo um repertório precioso, especialmente se e quando visita uma feira do livro antigo. (ECO, 1932, p. 53).

Nesse sentido, o autor aponta que o bibliófilo não tem medo da *internet* nem dos *e-books*. Isso porque, no caso de os livros desaparecerem, os seus (digitais) teriam ainda muito mais valor. Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (1997), apresenta uma passagem sobre a sua prática de leitura. Ele

afirma ter o hábito de ler na cama, como uma forma de refúgio em que ninguém mais poderá interrompê-lo com pedidos para fazer alguma coisa. É a hora de se desligar do mundo e viajar pelas páginas do livro. Ele diz:

Ninguém me chamaria e pediria para fazer isso ou aquilo; meu corpo não precisava de nada, imóvel sob os lençóis. O que acontecia, acontecia no livro, e eu era o narrador. A vida acontecia porque eu virava as páginas. Acho que não posso me lembrar de numa alegria mais compreensiva do que a de chegar às últimas páginas e pôr o livro ao lado, para que o final pelo menos ficasse para o dia seguinte, e mergulhar no travesseiro com a sensação de realmente parado no tempo. (MANGUEL, 1997, p. 176-177).

Esse trecho elucida como a leitura nos retira, em pensamento, do local onde estamos com o corpo e estimula a nossa imaginação a vivenciar, ainda que imageticamente, uma história lida. Outra cena que nos serve como exemplo de como o texto lido nos afeta foi a experiência que tive quando li o livro *Não há silêncio que não termine*. Trata-se da biografia que descreve os seis anos de cativeiro da autora e ex-candidata à presidência da Colômbia, Ingrid Bittencourt. O livro é tão rico em detalhes que, no decorrer da leitura, temos a sensação de estar vivendo nos acampamentos montados no meio da Amazônia pelas Forças Armadas Revolucionárias Colombianas (Farc).

A felicidade é o sentimento que emerge e lágrimas caem quando chegam as páginas que contam em detalhes toda a estratégia do resgate de Ingrid, e, nesse momento, da leitura conclui-se que realmente não há silêncio que não termine.

Biblioteca Digital Universal: a disseminação do conhecimento

Ao refletir sobre a dimensão do projeto do Google Books, que objetiva digitalizar e disponibilizar livros das mais importantes bibliotecas do mundo, temos a primeira ideia que a empresa está, de fato, contribuindo para a disseminação do conhecimento. Todo leitor com um dispositivo digital conectado à internet terá condições de acessar o acervo de e-books.

Em 2013, após a permissão para dar continuidade no trabalho de digitação, o Google não divulgou as possíveis formas de remuneração para oferecer esse acesso. O projeto tem enorme capacidade de digitalização e é possível que, em alguns anos, já tenha digitalizado livros de bibliotecas ao redor do mundo, não se limitando somente àquelas pertencentes aos Estados Unidos.

O que podemos esperar? Não é possível, ainda, afirmar, mas podemos imaginar o surgimento de uma biblioteca digital universal com livros de diversos países do mundo, cuja empresa detentora de tamanha quantidade de conhecimento da humanidade disponibilizará acesso ao acervo mediante a cobrança de uma assinatura.

Nesse contexto, observamos a existência de duas forças de igual intensidade em sentidos opostos, sendo, de um lado, o benefício que o projeto traz à sociedade e, do outro lado, a insegurança de ter a riqueza de conhecimento em poder de uma única empresa privada que poderá deliberadamente deixar de oferecer tal acesso. Que empresa ou lei nos dias de hoje têm fôlego financeiro ou embasamento jurídico que possa impor certos limites ao Google? Até o momento, a empresa tem permissão judicial para seguir com o seu objetivo.

Retornando a Roger Chartier, o sonho da biblioteca universal existe desde a época de Alexandria. Ter todos os livros e todos os textos reunidos em um único lugar excitava a imaginação da biblioteca sem paredes. Mas isso era ceifado com as coleções particulares ou de príncipes na época. Com o texto digital, o sonho da biblioteca universal volta a ser possível.

Com o texto eletrônico, a biblioteca universal torna-se imaginável (se não possível) sem que, para isso, todos os livros estejam reunidos em um único lugar. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter inelutável. (CHARTIER, 1998, p. 117).

Com o projeto Google Books, ainda que os livros estejam disponíveis no banco de dados do Google, e que exista, de certa forma, a permissão de acesso a eles, fica a dúvida: se o acesso a coleções raras será administrado pela empresa, será que todos terão realmente permissão de acesso a textos desse valor? Mesmo que o acesso seja concedido mediante alguma forma de pagamento, será o que o Google realmente disponibilizará acesso a todo o acervo ou fará restrições se assim decidir? Esse controle estará unicamente em poder do Google.

A liberação de livros digitais deve continuar sendo oferecida por diferentes tipos de empresas, como as editoras cuja produção de livros digitais entrou no foco da indústria editorial, por bibliotecas *on-line*, por livrarias e, entre outras, por empresas como o Google. John B. Thompson analisa o mercado editorial, em seu livro *Mercadores da Cultura*, e reflete sobre a declaração de que "[...] o conteúdo do livro é separável da forma". (THOMPSON, 2011, p. 364). A partir

dessa afirmação, podemos compreender que a digitalização do conteúdo de um livro permite a dissociação da sua forma, quando ele afirma que:

A digitalização de conteúdo simplesmente realça uma característica que sempre fez parte do livro, mas que ficou obscurecida pela equilibrada união de conteúdo e forma em um objeto físico específico. Ela acentua mais claramente o fato de que o verdadeiro valor do livro está no conteúdo, mais do que na sua forma física – daí o sempre repetido slogan associado à revolução digital: “o conteúdo é rei”. (THOMPSON, 2011, p. 364).

Com isso, entendemos que o fornecimento do conteúdo do livro no formato digital transforma a cadeia de fornecimento, assim como o modelo financeiro de publicação de livros. No caso do fornecimento de livros pelo Google, o modelo tradicional financeiro para a aquisição de livros também poderá sofrer transformações se pensarmos a aquisição do livro nos mesmos moldes da aquisição de música – aquisição do direito de uso/acesso.

Considerações Finais

O papel comunicacional das redes favorece o consumo do livro quando analisamos as interações dos leitores conectados. Percebemos que esses leitores dispensam um esforço na divulgação do que está lendo e na colaboração com outros leitores a partir da troca de livros digitais. Informações sobre livros, classificação e comentários feitos por membros do Goodreads promovem a interação entre os participantes. A publicação de resenhas no Google Books colabora para a construção do conhecimento e a interação com o livro.

Quando a atenção de empresas como o Google, a Amazon, o Goodreads, e até mesmo o Facebook fica voltada para as práticas de consumo do livro e para os processos comunicacionais das redes, isso sugere algumas das mobilizações do comércio eletrônico e das redes sociais apontadas no decorrer da pesquisa. Nesse contexto, fatos como a compra do Goodreads pela Amazon, a inclusão de uma área para “guardar” livros na *timeline* do Facebook, a vitória judicial do Google na conquista do direito de digitalizar livros de importantes bibliotecas e o lançamento da loja *on-line* do Google, o Google Play sinalizam o enorme potencial que as interações dos leitores têm no ambiente digital.

Observamos que não existe um caminho linear para os diálogos dos leitores nas redes, pois eles podem se iniciar a partir de qualquer local da rede. Por

exemplo, um depoimento publicado nos comentários de um livro comercializado pela própria Amazon, uma consulta nos grupos de leitores das redes sociais digitais – “Que livro de ficção científica vocês recomendam?” –, uma pesquisa no Google, um alerta do aplicativo do Goodreads no celular sobre o que outra pessoa acabou de ler. Ou seja, a narrativa das redes pode se iniciar em qualquer ambiente do ciberespaço e terminar também em qualquer outro lugar.

Este é um dos desafios para os atuantes no mercado de livros: estar justamente onde o consumidor de livros está e captar a sua atenção naquele momento.

Quanto às tecnologias para produção de livros eletrônicos e seus dispositivos de leitura, estas ainda precisam evoluir. A leitura na tela ainda precisa ser melhorada para oferecer mais conforto ao leitor. A Amazon tem se esforçado para melhorar o seu dispositivo, o *Kindle*, incluindo uma lanterna na segunda versão do aparelho, por exemplo. Mesmo que alguns leitores tenham se adaptado ao livro digital, para as leituras mais extensas, o suporte impresso parece ser o preferido. Para Bill Gates, empresário da *Microsoft*:

Ler na tela ainda é uma experiência vastamente inferior à leitura em papel. Mesmo eu, que tenho telas caríssimas e gosto de me considerar um pioneiro do estilo de vida na web, prefiro imprimir qualquer coisa que passe de quatro ou cinco páginas. Assim posso carregar o texto comigo e fazer anotações. E a tecnologia ainda precisa avançar bastante para se igualar a esse nível de usabilidade. (DARTON, 2009, p. 87)

De forma distinta do impresso, anotações podem ser feitas no livro digital por meio de grifos em cor na parte do texto ou por meio de comentários. No digital, o dedo funciona como a caneta marca-texto, pois, ao passar o dedo no trecho que se quer marcar, este fica marcado na cor amarela da mesma forma que nas páginas em papel. A diferença é a busca por anotações feitas. No impresso, basta folhear; no digital, é necessário fazer uma busca. São adaptações necessárias na prática da leitura exigidas pelo suporte adotado.

A questão que fica ainda sem resposta está ligada ao sonho da biblioteca mundial projetada inicialmente pelo Projeto Gutenberg e depois pelo Google. Como será o acesso aos livros nos próximos anos? Se o objetivo é disseminar o conhecimento disponibilizando livros no ambiente *on-line*, como esse conhecimento chegará a pessoas que não podem pagar uma assinatura para ter direito ao acesso? Em 2011, a *Digital Public Library of America* [Biblioteca Pública Digital] (2016)) possuía cerca de mais de 2,4 milhões de itens (POLATO, 2013). A Biblioteca ainda oferece acesso gratuito, sem a exigência de

cadastro prévio, ao banco de dados composto por arquivos de museus e de bibliotecas dos Estados Unidos que estão em domínio público.

Quanto aos livros digitais, existem outras iniciativas que oferecem acesso a eles sem que se tenha que recorrer ao banco de dados do Google, por exemplo; são as bibliotecas *on-line* de universidades ou mesmo o Forgotten Books.

Contudo, observamos, no decorrer da pesquisa, que interações dos leitores nas redes sociais incluem, ainda que esteja fora das questões legais de direitos autorais, a troca de livros dentro de grupos presentes nas redes. As plataformas permitem a criação de grupos com a possibilidade de *upload* e *download* de arquivos sem atentarem para a origem dos livros.

Este artigo analisou o livro como mídia e as suas ações na cultura. O que constatamos é que o livro impresso se mantém o formato preferido entre leitores que desejam guardar seus livros. Mesmo aqueles que mantêm os livros digitais em bibliotecas portáteis (os *e-readers*), percebemos existir um movimento de adição e subtração dos livros digitais nesses dispositivos quando se observa que alguns livros são apagados para a adição de novos títulos.

REFERÊNCIAS

- CASTELLO, J. *Paixão e Perdição O Bibliófilo José Mindlin*, [S.l.], 1997. Disponível em: <<http://bibliomanias.no.sapo.pt/Mindlin.htm>>. Acesso em: 1 maio 2014.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros*. Brasília: UNB, 1994.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp: Imprensa Oficial, 1998.
- DARTON, R. *A questão do livro: passado, presente, futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DIGITAL Public Library of America. Disponível em: <<http://www.dp.la>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- ECO, U. *A memória vegetal*. São Paulo: Record, 2010.
- FACEBOOK. Disponível em: <www.facebook.com>. Acesso em: 28 out. 2012
- FLUSSER, V. *A Consumidora Consumida*. Revista Trimestral Comentário, v. 13, n. 51, ano XIII, 1972. Disponível em: <www.cisc.org.br/portal/pt/biblioteca/finish/15-flusser-vilem/51-a-consumidora-consumida.html>. Acesso em: 30 maio. 2013.
- GIRON, L. A. *Umberto Eco: O excesso de informação provoca amnésia*. Revista Época, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/umberto-eco-o-excesso-de-informacao-provoca-amnesia.html>>. Acesso em: 19 jan. 2012.
- GOODREADS. Disponível em: <<http://www.goodreads.com>>. Acesso em: 4 fev. 2013.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PETRY, A. *O berço do Big Data*. Veja, ed. 2321, ano 46, n. 20, p. 71, maio 2013.
- POLATO, A. *Uma Nova Alexandria*. Revista Época, ed. especial, n. 778, abr. 2013.
- SKOOB. Disponível em: <www.skoob.com.br>. Acesso em: 20 maio 2013.
- THOMPSON, J. B. *Mercadores da Cultura*. Tradução Alzira Allegro. São Paulo: Unesp, 2011.

Fio a fio: Tecendo relações entre gênero, memória e arte

Mirtes de Moraes

Confeccionando ideais

43

Após trinta anos do regime republicano instaurado no Brasil, Pedro Bruno apresenta a obra *A Pátria*. No centro da imagem, há uma criança que abraça a bandeira nacional. Outras crianças mais novas também aparecem na cena: um bebê segurando uma estrela deitado sobre uma almofada, uma outra criancinha que está sendo amamentada, e ainda mais atrás aparece e mais uma outra criança no colo, sua suposta mãe. Essas quatro crianças podem ser conectadas como uma metáfora do nascimento de uma nação embalada nos ideais republicanos, em que o lema positivista embandeirado pela nova ordem promoverá o progresso nacional.

Acompanhando a cena, várias mulheres também aparecem, podendo de certa forma nos remeter à Emília (2004), obra de Jean Jacques Rousseau, de 1762, em que filósofo iluminista olha as mulheres no sentido “revolucionário”; ou seja, se antes a mulher se atrelava a função religiosa, a partir do século XVIII essa mulher começou a ganhar uma responsabilidade social:

[...] do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens, das mulheres depende então os seus costumes, suas paixões, seus feitos, seus prazeres, sua felicidade. Assim toda a educação das mulheres deve ser relacionada aos homens [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 46).

Emília (2004) pode ser considerado um manual de educação. Rousseau sustenta em seus ideais que o homem é bom por natureza, porém convive em uma sociedade inevitavelmente corrupta. Na obra, Rousseau propõe maneiras de educar o cidadão para conviver com essa relação de corrupção externa. O livro do filósofo se divide em cinco momentos: os três primeiros dedicados à infância de Emília, o quarto à sua adolescência, e o quinto à educação de Sofia, a “mulher ideal” e futura esposa de Emília. Ou seja, Emília está nas mãos de duas mulheres que marcam significativamente sua vida

por meio de um tratado educacional: primeiro sua mãe, na infância e na adolescência, e depois, na vida madura, sua esposa Sofia. Dessa forma, Rousseau propõe um pensamento revolucionário, centrando nas mãos das mulheres a destinação dos homens. (ROUSSEAU, 2004).

A obra de Pedro Bruno, *A Pátria*, mostra de forma literal essa responsabilidade social, destacada por Rousseau, que estava em mãos femininas o futuro da nação. Com um olhar mais apurado é possível notar que na imagem aparecem junto a essas mãos, a linha e a agulha, confeccionando a bandeira nacional. Em outras palavras, podemos dizer que está na mão dessas mulheres a confecção de um novo país. Inicia-se a promoção de um discurso de salvadora da pátria direcionado às mulheres, a missão de ocupar determinados papéis sociais com a finalidade de cumprir deveres como filha, mãe e esposa.

Ao longo do século XIX, a educação da mulher começou a ganhar a atenção de diversos setores sociais, enfatizando o papel de prepará-la para ocupar dignamente sua nobre missão. Desse modo, a educação pode ser vista como uma das formas de contribuir de modo significativo para a formação da mulher, visando prepará-la para o desempenho das funções destinadas a ela na sociedade, ou seja, fazer de cada aluna uma verdadeira dona de casa. A disciplina “economia doméstica” está presente no currículo da Escola de Primeiras Letras desde a implantação da primeira lei para a Instrução Pública Nacional, datada de 15 de outubro de 1827, a qual compreende conhecimentos elementares de trabalhos com a agulha – bordado e costura – e música. Posteriormente, foram ampliados os conhecimentos da disciplina, a qual passou a envolver, também, outra gama de assuntos, como cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa e do jardim, higiene. (HAIDAR, 1972).

O aprendizado em casa e nos colégios femininos reforçava a ideia de naturalização da costura na vida da mulher oitocentista, quase como algo atávico ao feminino. Toda juvenzinha recebia seu pedaço de pano para aprender os seus primeiros pontos, com a mãe ou com uma instrutora, e armazenava os motivos preferidos em uma espécie de mostruário e prova de percurso. Destacamos ainda que, até o século XIX, no dote das noivas se incluía o enxoval, e nele observa-se uma grande presença dos têxteis de cama, mesa e banho. Mesmo depois de a questão do dote deixar de existir como grande força social, ainda permanecia os enxovais preparados pelas mulheres que, desde a puberdade, bordavam a inicial de seu nome, reservando espaço para a letra do futuro marido. A cada linha costurada no tecido, a jovem mulher ia dimensionando a textura de seus sonhos e materializando as expectativas do seu futuro social. (MALTA, 2015)

Machado de Assis, em Memorial de Aires, menciona essa questão ao observar o interior de casa de Dona Carmo:

Sabia conservar o bastante e o simples; mas tão ordenadas as coisas, tão completadas pelo trabalho das mãos da dona que captavam os olhos ao marido e às visitas. Todas elas traziam uma alma, e esta era nada menos que a mesma, repartida sem quebra e com alinhamento raro, unindo o gracioso ao preciso. Tapetes de mesa e de pés, cortinas de janelas e outros mais trabalhos que vieram com os anos, tudo trazia a marca da sua fábrica, a nota íntima da sua pessoa. (ASSIS, [s.d.] apud MALTA, 2015, p. 5)

Por meio desse fragmento de Machado de Assis, é possível perceber em habitações mais antigas uma intensa cultura material composta por uma grande quantidade de paninhos espalhados sobre poltronas, mesas e mesinhas, penteadeiras e lavatórios, vitrines e oratórios, criados-mudos e guarda-louças, almofadas e tapetes. (MALTA, 2015).

Enfeitando uma superfície ou apoiando algum objeto, esses paninhos podem ser articulados dentro de questões muito mais amplas. Muitas vezes, esse trabalho era também um espaço para que as amigas conversassem sobre a casa, o marido, receitas culinárias; outras vezes, era o espaço solitário do universo particular, da introspecção; outras, ainda, é possível perceber como um espaço de poder de criação, embora as temáticas estivessem circunscritas às flores e às letras, era possível fazer pequenas intervenções em cores, tecidos, pontos, rendas e fitas. Porém, havia um tom universal que independia da classe social e da etnia, uma vez que mulheres pobres e ricas, negras, pardas ou brancas aprendiam desde cedo o trabalho com as agulhas.

Novos arremates: arte e gênero

Pautado em um discurso político denunciador das práticas de discriminação de gênero, podemos alinhar pontos com a arte, buscando um outro olhar para se pensar os sentidos tradicionalmente atrelados aos papéis femininos. Por meio de agulhas, panos e linhas, é possível tecer críticas às hierarquias dos gêneros que vigoram nas práticas cotidianas. Para tanto, foi escolhida a obra *Bastidores* (1997) da artista paulista Rosana Paulino para, por meio dela, perceber como estão entrelaçadas as críticas às noções tradicionais de feminilidade amplamente disseminadas em nossa cultura.

Na obra, destacam-se seis mulheres colocadas uma ao lado da outra. Não há, a primeiros olhos, nenhum tipo de comunicação entre elas, uma vez que elas estão isoladas pela moldura.

Com um olhar mais atento, é possível começar a estabelecer uma relação mais forte entre elas, que, além de serem mulheres, são negras. A artista Rosana Paulino se utiliza da técnica da transferência de xerox de fotografias de pessoas comuns para tecidos, mas, ao transferir para o tecido, ela intervém com a agulha e a linha, que são notáveis por pontos desencontrados, propositalmente grosseiros.

Com as imagens mais ampliadas, observamos que os pontos desencontrados proporcionam um aspecto agressivo à obra. Nas imagens, a forma enérgica das suas costuras são percebidas em alguns locais, como na boca da mulher, nos olhos e na garganta. Desse modo, a obra que, a princípio, estava silenciada no seu canto exposto fez com que a questão do silêncio fosse repensada e atrelada às representações sobre os silêncios femininos.

Aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se. Pois este silêncio, imposto pela ordem simbólica, não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária. O corpo das mulheres, sua cabeça, seu rosto, devem às vezes ser cobertos e até mesmo velados. (PERROT, 2005).

Na introdução de seu livro, a historiadora Michelle Perrot discorre sobre a questão do silêncio feminino que atravessa não apenas a fala em si, mas todo o conjunto de determinações que passam a ser inscritas no universo do contido, do regulado, do controle. Não seria ousadia demais acrescentar que além de silenciosas, as mulheres foram silenciadas. Assim, o adjetivo transforma-se em agente passivo. Com esse deslocamento, pretendemos observar o processo de estabelecimento de um papel social para o feminino.

O esquadramento do comportamento feminino deveria ser conduzido para a esfera do recolhimento, tendo como campo de referência o espaço doméstico, o cuidado com os filhos e o marido, e as extensões desse mundo privado se atrelando às responsabilidades do lar, como lavar, cozinhar, passar e bordar. Assim, a administração da intimidade acabou gerando formas sutis de dominação que propunham criar âmbitos de procedimentos ditos como corretos, para, num mesmo movimento, marginalizar as que ali não se enquadravam.

Entrelaçando os fios entre as questões de gênero e a artista Rosana Paulino é possível observar que além da linha, dos pontos e do bordado já destacados, a artista alinhava a questão da representação dos “dotes femininos” e, ao mesmo tempo, causava uma provocação, ressaltando a ausência de capricho nos pontos grosseiros e questionando assim os dons “naturalmente” femininos.

A artista acomoda suas imagens, em bastidores, instrumentos próprios das bordadeiras. No entanto, é necessário notar que o bastidor é pensado dentro de um deslocamento simbólico, o qual sugere um ressignificado à questão de gênero.

Assim, o bastidor, uma espécie de moldura de madeira que segura o tecido para bordar, passa a ser pensado não como objeto em si, mas como espaço social, situando numa oposição ao palco. O palco ocupa o lugar da ação, da palavra, do público; o bastidor torna-se o lugar do oculto, do que não é exibido, do privado. Observamos então a relação entre as divisões de funções e as responsabilidades dos espaços públicos e privados que, por sua vez, organizam o espaço social.

Assim, os estudos de gênero procuram mostrar como as referências culturais são produzidas por símbolos, jogos de significação, conceitos normativos e de poder. (SCOTT, 1995).

O âmbito privado é tecido pelo íntimo e pelo reservado, características estas que se desdobram em formas de comportamentos de submissão, passividade e obediência. Dessa maneira, os predicados femininos culturalmente construídos passam a ocupar uma determinação pretensamente natural, a “natureza feminina”.

A fixidez do espaço reservado à natureza feminina foi sendo revista por várias questões que começavam cada vez mais a despertar a atenção social. Notamos, a partir da década de 1970, maior presença feminina no mercado de trabalho e nas universidades. Juntamente com esses novos campos de atuação das mulheres, elas começaram a reivindicar igualdade e liberdade, as quais foram a base de muitos movimentos feministas.

Assim, a ideia de uma história global e generalizante passou a ser questionada, e, no seu lugar, foi promovida a descentralização dos sujeitos. Isso acarretou a descoberta de histórias de pessoas comuns. (MATOS, 2000).

Nesses novos encaminhamentos da história, procurou-se articular experiências, sentimentos e desejos de pessoas que não estavam inseridas no discurso histórico tradicional. Temas como violência sexual, contracepção, aborto, dupla jornada de trabalho e cidadania começaram a ser intensamente debatidos e considerados por órgãos governamentais. (SADER, 1991). Para dar voz a essas mulheres, a historiografia passou a rever imagens e enraizamentos que tempos atrás o discurso universal do masculino tinha cristalizado, velando, por sua vez, vozes e práticas femininas.

Assim, por meio de um universo de panos, linhas e agulhas que ocupa os ambientes domésticos, busca-se repensar papéis sociais que foram colocados à margem da construção histórica. A intenção ao apresentar uma obra da artista Rosana Paulino se insere nesse propósito, ou seja, de levar para o palco as questões que, de alguma forma, foram marginalizadas pelo contexto social: as mulheres, negras, donas de casa, costureiras, bordadeiras.

Tramas e acabamentos

Iniciei este artigo partindo de uma “volta ao tempo”: ao remexer em gavetas antigas, me deparei com uma série de paninhos bordados, lembranças de um tempo que não vivi, mas que são guardadas numa gaveta de memórias de várias mulheres que nasceram até meados do século passado, circunscrevendo, desde modo, as questões relacionadas à categoria gênero:

Gênero se refere à construção de atitudes, expectativas e comportamentos tendo por base o que a sociedade atribui como apropriado para o sexo feminino e masculino. Aprendemos a ser homens e mulheres pela ação da família, da escola, do grupo de amigos, das instituições religiosas, do espaço de trabalho, dos meios de comunicação. Diz respeito também, ao modo como lidamos, ao longo da história e de forma diversa entre as diferentes culturas, com o poder nas relações interpessoais, hierarquizando e valorizando o masculino em detrimento do feminino. (SCOTT, 1995, p. 78).

Desse modo, podemos perceber como o trabalho com linha, agulha e paninhos foi introduzido culturalmente desde a infância feminina, por meio da escola, da família, da religião e ensinou às meninas que ser mulher estava associado ao saber usar linhas e agulhas. Percebemos que esse tipo de dotes femininos se desdobrou em algumas características, como paciência, recato, introspecção e capricho. Esses adjetivos marcadamente femininos tinham

como forte alicerce a questão biológica, postulando características sobre a cultura e o comportamento social.

Biologicamente, o corpo feminino está inscrito no sexo feminino, cujo aparelho reprodutor se encontra no interior de seu corpo (de forma contrária ao aparelho reprodutor masculino, cujos órgãos ficam externos ao corpo). Dessa forma, a localização interna permitiu uma possível associação com uma natureza própria da mulher. A esse feminino que gera e que nutre, buscou-se ajustar um modelo de pensamento que redimisse a mulher de possíveis acessos libidinosos e a direcionasse a suas características intrínsecas, ressaltando sentimentos de compaixão e ternura. (MORAES, 2005).

Dessa forma, é possível acompanhar o caminho em que o sexo, seja feminino, seja masculino, deixa de ser pensado como o significante e passa a ser pensado como o significado demarcado por características generalizantes do que é ser mulher e do que é ser um homem.

Subvertendo hierarquias e sentidos generalizantes, os movimentos feministas dos anos 1960 colocavam em pauta várias questões relacionadas a esse significado que se atrelou ao corpo feminino como construção apoiada no biológico. Várias reivindicações pautavam o direito de decidir se essas mulheres queriam ou não ter filhos, a luta contra a violência doméstica, a reivindicação de que as tarefas do lar deveriam ser divididas, enfim, uma série de questões que propunham discutir a vinculação estabelecida entre o biológico e a cultura. Como fonte de inspiração para essas feministas, encontramos o trabalho de Betty Friedan, *A mística feminina*, publicado nos Estados Unidos em 1963, e o trabalho de Simone de Beauvoir, *O segundo sexo*, publicado na França em 1949. (PEDRO, 2005)

Na arte também podemos perceber esse movimento de questionamento aos tradicionais papéis sociais que foram atrelados ao sexo biológico. Algumas artistas a partir da década de 1970 tiveram como suporte a “natureza feminina” para criticar os discursos de poder disseminados.

No que se refere especificamente ao trabalho da linha e agulha, podemos observar o trabalho da artista americana Miriam Schapiro, que foi pioneira no tema. Schapiro propunha uma revalorização das práticas tradicionais femininas, vistas até então como domésticas, e não artísticas, sendo possível perceber uma crítica pautada nas falas e, conseqüentemente, nos silêncios, nas omissões e nos preconceitos da história da arte, que, por vários séculos, negligenciou os trabalhos femininos. No trabalho intitulado *Anonymous Was*

a *Woman*, Schapiro escolheu uma série de modalidades tradicionalmente consideradas “inferiores”, por serem supostamente “femininas” e “domésticas”, tais como as toalhas de mesa, os guardanapos e os pequenos tecidos bordados, retirou-as de seus contextos apartados e inferiorizados, exibindo-as como objetos artísticos. (SIMIONI, 2010).

No Brasil, há vários artistas contemporâneos que retomaram a questão da linha e da agulha com o intuito de rever os papéis que promoviam um aprisionamento social. Dentre eles, destacamos Leonilson (1957-1993), Lia Menna Barreto (1959), Beth Moisés (1960) e Rosana Paulino (1963) e Rosana Paulino (1967). (SIMIONI, 2010).

Em março de 2014, visitei a exposição 140 caracteres, que estava ocorrendo no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP). Lá conheci a obra *Bastidores*, de Rosana Paulino, e, por meio dela, pude repensar a tradicional e arraigada prática dos bordados realizada por mulheres, propondo no seu lugar uma revisão dos papéis sociais. A artista Rosana Paulino recorta, alinha e costura retalhos de sua memória enquanto mulher negra que sofreu toda uma série de discriminações sociais atrelada ao biológico (cor e sexo). Desse modo, este capítulo finaliza com um pequeno fragmento da fala da artista, em que é possível notar uma revisão sobre o tema, proporcionando outros sentidos e outros significados sobre a questão do corpo feminino:

Faz parte do meu fazer artístico apropriar-me de objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados para produzir meus trabalhos. Objetos banais, sem importância. (...) linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal, alterando-o, tornando-o como um elemento de violência, de repressão. O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurado, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição no mundo. (PAULINO, 2008)

REFERÊNCIAS

- BRUNO, P. *A pátria*. 1919. Óleo sobre tela.
- DIAS, M. O. L. S. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A. O.; BRUSCHIN, C. (Orgs.). *Uma questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento de uma prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- _____. Naissance de labiopolitique In: *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. IV.
- FRAISSE, G. Da destinação ao destino – História Filosófica da Diferença entre os sexos. In: DUBY, G.; PERROT, M. *História das Mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamentos, 1991. (v. 4).
- HAIDAR, M. L. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo Edusp, 1972.
- LASCH, C. *A mulher e a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- LUZ, M. T. O lar e a maternidade: instituições políticas. In: LUZ, M. T. (Org.). *O lugar da mulher*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- MATOS, M. I. *Por uma história das mulheres*. Bauru: Edusc, 2000.
- MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, F.; SOUZA, L. M. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MASSI, M. *Vida de mulheres, cotidiano e imaginário*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- MALTA, M. Paninhos, agulhas e pespontos: a arte de bordar o esquecimento na história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-12. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433811122_ARQUIVO_AartedebordaroesequecimentonahistoriaREVISADOMARIZEMALTA.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2016.
- MORAES, M. *Tramas de um destino*: maternidade e aleitamento, São Paulo (1899-1930). 2005. Tese (Doutorado em História Social)–PUC-SP, São Paulo, 2005.
- NUNES, S. A. *O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha*: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- PAULINO, R. *Fissura. Viva la vulva*, abr. 2012. Disponível em: <<https://vivalavulva.wordpress.com/2012/04/08/rosana-paulino>>. Acesso em: 9 mar. 2016.
- _____. *Bastidores*. 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura.
- PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 23 fev. 2016.
- RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Unesp, 1995.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*: experiências, falas e lutas

de trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B1cHNDJbq-FSpSWw2bIFLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/edit?pli=1>>.. Acesso em: 1º mar. 2016.

_____. História das Mulheres In: BURKE, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1994.

SIMIONI, A. P. Rosana Paulino e Rosana Palazyan. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa.2010>. Acesso em: 14 fev. 2016.

Divertida mente só com Redoxitos!

A publicidade de medicamentos voltada ao público infantil

Paula Renata Camargo de Jesus

Introdução

49

Em qualquer sociedade séria, a criança tem o direito de brincar e de se divertir. A saúde da criança geralmente é uma preocupação dos pais. Mas parece que no Brasil a publicidade de medicamentos e vitaminas, ou seja, os laboratórios farmacêuticos têm se preocupado com a saúde das crianças mais do que o normal. São diversas as ações de marketing e campanhas que buscam, sem limites, influenciar as crianças e seus pais para perceber os benefícios das vitaminas e dos medicamentos voltados ao público infantil. Nota-se promessas exageradas, brindes e presentes em busca do consumidor indefeso, que não sabe distinguir o certo do errado.

O recurso persuasivo mais utilizado para atrair as crianças são os elementos infantis, lúdicos, sejam eles verbais, sejam visuais, sejam sonoros; eles que atraem o público infantil. São embalagens com imagens de personagens, desenhos e muitas cores que chamam a atenção das crianças, de modo que elas mal conseguem tirar os olhos dessas imagens.

As imagens coloridas e os personagens estão muito presentes na mídia, inclusive nos filmes publicitários veiculados na mídia televisiva, em especial durante os desenhos animados – presentes nos canais de TV abertos e fechados, como também os exclusivos da *internet*. Os recursos visuais, verbais e sonoros desse tipo são utilizados inclusive em embalagens de brinquedos e de doces. Por estarem nas embalagens e nos mais diversos pontos de venda, estes são irresistíveis aos olhos das crianças.

O que se leva em conta neste estudo é que, de um lado, está a mensagem sedutora da publicidade, e, do outro lado, está a criança que tem cada vez mais acesso aos produtos. E ainda no meio disso tudo, estão os medicamentos – no caso específico deste estudo, as vitaminas –, que prometem o que não podem fazer e levam crianças e mães a cometerem erros quanto ao uso correto e racional do produto.

Quanto aos aspectos verbais e sonoros, a publicidade de medicamentos utiliza nos filmes publicitários muitas frases de fácil pronúncia, diversas vezes repetidas incansavelmente na mídia, por meio dos *slogans* e *jingles*. Com relação ao aspecto visual, a publicidade de medicamentos (de vitaminas) utiliza muitas cores nas embalagens e desenhos animados, um cenário lúdico, com personagens licenciados e outros criados exclusivamente para vender analgésicos, xaropes e vitaminas.

A animação sempre foi bastante utilizada no universo do público infantil. As crianças em faixa etária menor do que sete anos geralmente não distinguem se a animação é publicidade ou não. Com isso, podem desejar o que nem sempre é voltado a elas.

Se, segundo a Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), responsável pela publicidade de medicamentos no país, medicamentos e vitaminas devem permanecer longe do alcance das crianças, para que elas não os consumam erroneamente, preservando, assim, a própria saúde, o que justifica o enorme número de elementos infantis nas mensagens publicitárias de medicamentos e vitaminas?

A partir desse questionamento, este texto visa provocar reflexões a respeito da publicidade infantil e verificar o que a indústria farmacêutica, por meio do marketing e da publicidade, tem feito para atrair as crianças como prováveis consumidores do futuro (será que futuro de fato?) de vitaminas e medicamentos. A campanha "Divertida Mente" e Redoxitos será analisada sob um olhar crítico.

Criança e publicidade

Segundo Montigneaux (2003, p. 35), até mais ou menos oito anos de idade, a criança adquire a capacidade de representar qualquer coisa que lhe seja conhecida e que passa a ter um significado, ou seja, um nome ou uma imagem. Graças a isso é que a linguagem pode se desenvolver na criança.

Na "lógica" da criança funciona mais ou menos assim: ela vê repetidamente no filme publicitário um personagem animado, alegre, brincalhão! Em seguida, revê o personagem nas revistas que a mãe compra ou assina e interage com ele na *internet*. Vê na embalagem, no supermercado ou na farmácia. O personagem em todos os momentos aparece ao lado do produto. Para ela, o personagem é um amigo que lhe oferece algo bom. Portanto, a criança quer o produto, pois entende que jamais o produto de um amigo lhe faria mal. Ela consome em algum

momento da sua vida e continua a associar o produto e o personagem a coisas boas para sua vida. Por se tratar de uma publicidade de medicamentos, existe o agravante de o produto nem sempre fazer bem (medicamento tem contra indicação), além de levar ao uso contínuo ou à dependência química.

Assim como já acontece com a questão da alimentação, pode acontecer com os medicamentos. Um estudo realizado no Rudd Center para Política Alimentar e Obesidade da Universidade de Yale, em Connecticut nos Estados Unidos, aponta alguns vilões da alimentação das crianças: os personagens de desenhos animados. De acordo com o resultado da pesquisa, mais de 50% das crianças acham que um produto que tem a embalagem decorada com personagens animados é mais gostoso que o mesmo produto embalado em um pacote sem ilustrações. Entre 73 e 85% das crianças que participaram do estudo disseram preferir comer um produto com embalagem de seu desenho favorito a um lanche saudável. Os pesquisadores trabalharam com 40 crianças entre quatro e seis anos de idade. De acordo com dados do estudo, nos Estados Unidos, as empresas de alimentos e bebidas investem cerca de US\$ 1,6 bilhão para atrair a atenção das crianças para seus produtos. (PERSONAGENS INFANTIS, 2010).

Os personagens aparecem em embalagens de produtos há décadas. Eles estão nos brinquedos, nos pacotes de balas, nos doces e nas bolachas, e as crianças vivem desde muito cedo no mundo das imagens. Imagens são preciosos recursos visuais voltados à publicidade infantil, nas diversas mídias: TV, revistas, *internet*, *games*, celulares, embalagens, entre outros. Segundo Batista e Rodrigues (2007, p. 5), "As imagens são memorizadas e associadas às outras impressões do momento e provocam reações para entrar na vida racional".

As crianças ao verem os personagens, seus prováveis heróis, ao lado dos produtos nas embalagens e na publicidade ficam encantadas e desejam muito o produto, como se levassem seus heróis para casa.

Segundo Strasburger (2011, p. 65), cada vez mais as crianças influenciam nas compras dos seus pais. Essa atitude tem levado a publicidade a reconhecer que as crianças de hoje representam os consumidores adultos de amanhã. Sendo assim, investir na publicidade e no marketing voltado às crianças seria o mesmo que garantir um consumidor fiel no futuro.

No Brasil, tornou-se comum uma prática prejudicial à saúde: a autoprescrição, a automedicação, o autoconsumo desenfreado. De fato, as pessoas consomem medicamentos, vitaminas demasiadamente sem saber o que estão consumindo e indicam aos outros, como detentores de um conhecimento

que verdadeiramente não têm. Esta é uma herança cultural, mas é proveniente também do incentivo constante das propagandas ao longo da história da publicidade brasileira. Com isso, o país ocupa as cinco primeiras posições de um ranking de países cuja população se automedica. O consumo irracional de medicamentos leva as pessoas à intoxicação e, muitas vezes, ao óbito.

Para Nascimento (2005, p. 22), a exploração do valor simbólico do medicamento, socialmente sustentado pela indústria farmacêutica, por agências de propaganda e por empresas de comunicação, passa a representar um dos mais poderosos instrumentos para a indução e o fortalecimento de hábitos voltados para o aumento de seu consumo. “Os medicamentos passam a simbolizar possibilidades imediatas de acesso não apenas à saúde, mas ao bem estar e à própria aceitação social.” (NASCIMENTO, 2005, p. 22).

Medicamento é um bem de saúde, e não mercadoria qualquer. Por isso, a publicidade segue regras rígidas, impostas pela Anvisa e pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar).

Aspectos éticos da publicidade

Segundo a Anvisa, “As vitaminas e minerais são considerados medicamentos quando cumprem com o art. 1º da Portaria nº 40, de 13 de janeiro de 1998, onde o esquema posológico deve se situar acima de 100% da Ingestão Diária Recomendada.” (Portal ANVISA).

A respeito da publicidade que utiliza elementos infantis, foi possível encontrar um Projeto de Lei do Senado elaborado com a intenção de proibir o uso de símbolos infantis em rótulos e na propaganda de medicamentos. Segundo o projeto, o uso de símbolos, figuras, desenhos ou recursos gráficos como elementos de apelo próprio ao universo infantil na rotulagem e na publicidade de medicamentos poderá ser proibido. O Projeto de Lei do Senado (PLS) 145/2014 está em análise pela Comissão de Assuntos Sociais (CAS), sob relatoria da senadora Vanessa Grazziotin (PCdoB-AM). O autor do PLS é o senador Ruben Figueiró (PSDB-MS). Figueiró justifica que a proposta decorre dos inúmeros casos de intoxicação de crianças por ingestão acidental de medicamentos e produtos similares. Portanto, seria mais uma tentativa de moralizar a publicidade de medicamentos no país e tentar acabar com os incentivos ao consumo irracional.

No Brasil, os responsáveis pela regulação e fiscalização da publicidade de medicamentos são a Anvisa e o Conar. A criança é protegida de possíveis

excessos das empresas por uma série de normas e regulamentações, como: o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o próprio Conar e a Anvisa. No entanto, existem projetos de lei bem mais radicais do que este em trâmite. O PL 5921/2001 propõe a proibição de toda publicidade direcionada à criança. O PL 87/2011 busca a proibição de qualquer forma de publicidade dentro de escolas do ensino básico. O PL 244/2011 considera abusiva a publicidade que possa induzir a criança a desrespeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família. (JESUS, 2014, p. 111).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é importante que a proteção integral à criança também leve em consideração o amparo físico, material e psicológico. O Estatuto designa a negligência como qualquer forma de desatenção, descuido ou desleixo.

Atualmente, a publicidade no Brasil conta com regras consideradas rígidas, principalmente referente a anúncios para o público infantil. Porém, as propagandas sempre arrumam um jeito de transmitir suas mensagens persuasivas e abusivas. Algumas das regras mais importantes que devem ser observadas na publicidade dirigida às crianças é a proibição de verbos no imperativo, como “compre” ou “peça para seus pais” (porém, “dê aos seus filhos” não é proibido – como se a criança não soubesse ler nem mesmo pedir aos pais). Além disso, a publicidade não pode conter conteúdos que desvalorizem a família, a escola, uma vida saudável, a proteção ambiental ou qualquer tipo de preconceito racial, religioso ou social; não pode ser apresentada em formato jornalístico (mas os publicitários, um jornalismo bem disfarçado, existem e funcionam em prol da publicidade); não pode difundir o medo nas crianças, expô-las a situações perigosas ou simular constrangimento por não poder consumir o produto ou serviço anunciado; não pode desmerecer o papel dos pais e dos educadores como orientadores para se ter hábitos alimentares saudáveis; é proibido apresentar produtos que substituam as refeições (o slogan “Danoninho vale por um bifezinho” não pode mais, porém “empurrar” vitamina C em formato de bala, com mascotes, prometendo mais saúde às crianças é permitido); não pode encorajar o consumo excessivo de alimentos e bebidas (essa promessa é quase que diária na publicidade); não pode menosprezar a alimentação saudável (os kits lanches dos *fast foods*, as vitaminas, os doces com a presença de elementos infantis e crianças em suas embalagens e anúncios publicitários não estão se importando!); é proibido associar crianças e adolescentes a situações ilegais, perigosas ou socialmente condenáveis; não pode fazer *merchandising* em programas dirigidos a crianças ou utilizando personagens do universo infantil para atrair a atenção desse público. (www.somostodosresponsaveis.com.br).

Elementos infantis na publicidade – campanha “Divertida Mente” e Redoxitos

Conforme visto anteriormente, os laboratórios farmacêuticos investem em marketing e publicidade para divulgar seus produtos. A estratégia de utilizar elementos infantis na publicidade de medicamentos e de vitaminas pode ser muito perigosa e se qualificar como um risco ao público infantil, uma vez que a criança se identifica com personagens e animação na mídia.

Medicamento não é bala, vitamina também não. O uso indiscriminado de suplementos vitamínicos pode não só não ser benéfico como até mesmo trazer problemas sérios à saúde. Mesmo assim, a publicidade de vitaminas promete maravilhas aos adultos e tem procurado atrair às crianças. A seguir será apresentada a campanha da marca de vitamina Redoxon, voltada às crianças.

Redoxitos é a vitamina C da Bayer, em formato de gominha, nos sabores Morango e Frutas Tropicais, para crianças de 4 anos ou mais. A Bayer procura deixar claro que Redoxitos não é medicamento. Segundo o *site* da Redoxitos, a vitamina C em formato de gominha possui a quantidade diária adequada do nutriente para crianças a partir de quatro anos. “Com formato inovador, o suplemento possui apresentações nos sabores laranja, frutas tropicais, morango e uva, o que facilita a aceitação das crianças.” Cada gominha contém 30 miligramas de vitamina C.

Como forma de divulgação, a campanha contou com a distribuição de amostras, a exibição de mascotes em ambientes públicos, a veiculação de publicidades, filmes publicitários na TV, nas redes sociais, convites às mães para eventos e brindes para crianças e adultos.

No filme, recorre-se à intertextualidade, uma estratégia persuasiva bastante utilizada na publicidade para aproximar o público do produto. A criança conta a estória dos Três porquinhos, uma das mais conhecidas. Por fim, ela valoriza a mãe e a vitamina, ou seja, a marca Redoxitos.

Outra estratégia utilizada durante a campanha foi investir na Feira de Gestante – um tipo evento que reúne futuras mães, assim como as mães, que geralmente comparecem na companhia dos seus filhos.

Nas ações de marketing da Bayer também foi realizada uma ação promocional de Redoxitos utilizando o filme “Divertida Mente”, da Pixar Disney (ganha-
dor do Oscar de melhor animação).

A ação “compre e ganhe” esteve nas farmácias de todo o Brasil. Na compra de três embalagens de 25 unidades do produto ou do pote com 100 “gominhas” de Redoxitos, o consumidor ganhava um copo ilustrado com motivos do filme e que muda de cor quando entra em contato com líquido gelado.

Para divulgar a ação “compre e ganhe”, a Bayer investiu nas seguintes mídias: filme publicitário na TV (aberta e fechada) e no cinema, *spots* de rádio, peças no ambiente digital por meio do Facebook e Youtube e material nos pontos de venda. Ainda como parte da parceria com a Disney, Redoxitos promoveu ações durante as pré-estreias do filme “Divertida Mente” em São Paulo e no Rio de Janeiro. As poltronas da sala estavam vestidas com capas personalizadas e os convidados receberam um *kit* cinema com água e um balde de pipoca exclusivo.

A empresa enviou também o produto para mães blogueiras. Algumas delas divulgaram Redoxitos, postando fotos e participando de eventos, como a pré-estreia do filme “Divertida Mente” e em atividades nos *shoppings* e farmácias. Algumas mães blogueiras se posicionaram contra a publicidade desenvolvida pelo produto.

O Movimento Infância Livre de Consumismo (Milc) criou na *internet* a campanha “Remédio não é bala”, a qual valoriza a ingestão de alimentos naturais, ricos em vitamina C, em detrimento do consumo de suplementos. (REMÉDIO NÃO, [s.d]).

“A campanha do Redoxitos faz uma relação proposital entre o doce e a medicação com o apelo de ser mais fácil de ser ministrada em crianças”, conta Mariana Sá, do Milc. Segundo Sá, a indústria, além de fazer campanhas massivas, assediou mães blogueiras para que atuassem na promoção de Redoxitos. Distribuíram brindes com a sua marca para mães acompanhadas dos seus filhos, muitos dos quais bebês. (MILC, 2017).

Segundo Sofia Almeida, gerente de marketing de Redoxitos “Queremos enfatizar o posicionamento de Redoxitos®, que incentiva os pais a cuidarem da saúde das crianças de forma divertida e alegre. Queremos, também, aproximar ainda mais a marca da família”.. (BRANDÃO, 2015). Ou seja, a intenção em vender mais vitaminas às “crianças” é óbvia. Não restam dúvidas quanto à intenção da indústria e da publicidade em despertar a atenção das crianças e levá-las ao erro.

A campanha dissemina repetidamente que a vitamina C é importante na alimentação das crianças, em substituição da própria fruta. Tanto a campanha e as ações quanto a embalagem (e até o formato da vitamina) geram uma

confusão muito grande, pois o tempo todo parece uma campanha de doce, de bala. Isso, consequentemente, também gera um grande problema. Afinal, enganar a criança oferecendo vitamina em gominha, em grande quantidade, é fazer com que ela cometa erros.

Dentre outras ações, o Procon do Mato Grosso recebeu representação contra a Bayer por dirigir publicidade ao público infantil na campanha do suplemento vitamínico Redoxitos. A empresa foi denunciada pelo Projeto Criança e Consumo por direcionar as estratégias de comunicação mercadológica do produto Redoxitos para crianças. “Em forma de bala de goma, o produto é anunciado como uma maneira de complementar as necessidades de vitamina C das crianças, sem esclarecer que se trata de remédio, portanto, não pode ser comparado a frutas, legumes e vegetais.” (REMÉDIO NÃO, [s.d.]).

Considerações finais

Projetos, leis, resoluções, fiscalização, intenção, enfim, são muitas as pressões para que não existam mais abusos por parte da indústria farmacêutica, em suas mais diversas estratégias de marketing e campanhas publicitárias. Tais estratégias estão sempre presentes no discurso publicitário, discurso que se utiliza de recursos verbais, visuais e sonoros recheados de intenções persuasivas. São mensagens persuasivas expostas na mídia de massa e no ponto de venda, e ocupam cada vez mais os aplicativos em celulares.

Embora existam restrições na publicidade de medicamentos, o insistente discurso de liberdade de expressão de alguns publicitários, na verdade, se aproxima mais do uso de estratégias persuasivas impensadas ou, o pior, bem pensadas, para as quais o importante é persuadir, não importa quem e nem como. Não se trata de censura, mas sim de responsabilidade. Medicamento leva ao erro caso seja consumidor sem racionalidade, fato real no Brasil. A falta de cuidado ao oferecer aos adultos ou às crianças promessas de cura, incentivando o consumo, até mesmo gerando simpatia pelo produto, no caso medicamento, só contribui para a automedicação desenfreada e descabida.

Não é uma questão de atribuir culpa à publicidade, até porque ela não pode ser responsabilizada pelos danos gerados até aqui à população que consome medicamentos de modo desenfreado e irracional, mas sim de cobrar o cuidado e a ética nas intenções exageradas que ainda existem na publicidade de medicamentos, sobretudo quando utilizam crianças e veiculam produtos voltadas a elas. Se medicamento deve permanecer fora ao alcan-

ce das crianças, como consta na Anvisa, responsável pela publicidade de medicamentos no país, não deveriam existir elementos lúdicos nas mensagens publicitárias de medicamentos.

Embora medicamento não seja um produto qualquer (algumas vitaminas podem ser consideradas medicamento), muitas vezes a publicidade banaliza a função do medicamento e o trata como tal. As propagandas de medicamentos utilizam recursos persuasivos diversos para que o consumidor sintase atraído pelas marcas de analgésicos, xaropes, pastilhas, enfim, para que ele seja fiel ao medicamento. O uso do elemento infantil, lúdico, aparentemente ingênuo, como os personagens animados e os mascotes, na publicidade de medicamentos, desperta a atenção também das crianças. A partir do momento que a publicidade de medicamentos e de vitaminas passa a atrair crianças, por meio das mensagens persuasivas, isso se torna um fato preocupante.

Aos olhos da lógica comercial, a criança seria então a consumidora de determinado produto no futuro. No entanto, não devemos nos esquecer de que medicamentos geram dependência, que leva à intoxicação, que pode levar à morte. O consumo desnecessário ou irracional de vitaminas pode causar vários problemas para a saúde das crianças. Parece contraditória a indicação de manter os medicamentos longe do alcance das crianças, já que elas podem confundir os doces, uma vez que na mídia e nas farmácias eles vêm em pacotes com tantas cores nas embalagens, exibidos com musiquinhas, desenhos e personagens.

Embora a Bayer insista em afirmar que Redoxitos não é medicamento, tal fato não isenta o laboratório das suas responsabilidades em relação ao incentivo do alto consumo da vitamina, pois esta acaba persuadindo crianças e mães a comprarem mais e mais do produto em troca da chance de ganhar ingressos ao cinema, brindes etc. No caso da vitamina Redoxitos, em parceria com o filme ganhador do Oscar em animação “Divertida Mente”, é notório que a criança é o público-alvo da ação promocional. Os elementos do produto que se assemelham aos personagens do filme legitimam essa relação e motivam as crianças a consumirem mais vitaminas em forma de “gominha”. As mães também apoiam o consumo de Redoxitos, a partir do momento que são assediadas pela marca e acabam por ceder aos pedidos dos filhos.

Na realidade, para a perfeita saúde da criança e uma boa dose de alegria, bastaria uma boa alimentação diária e o consumo da fruta. Isso sim seria algo divertidamente legal!

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, T. Redoxitos lança ação promocional em parceria com o filme Divertida Mente, da Disney Pixar. *Cidade Marketing*, 7 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.cidademarketing.com.br/2009/blog/mercadologia/1139/redoxitos-lana-ao-promocional-em-parceria-com-o-filme-divertida-mente-da-disney-pixar.html>>. Acesso em: 14 nov. 2015.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BATISTA, L.; RODRIGUES, C. Propaganda e Crianças. In: INTERCOM, 30., 2007, Santos. *Anais...* Santos: Intercom, 2007. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0908-1.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- BLESSA, R. *Merchandising no Ponto-de-Venda*. São Paulo: Atlas S.A., 2006.
- _____. *Merchandising Farma – a farmácia do futuro*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- REDAÇÃO TV Cultura. Brasil é o 5º país que mais se automedica no mundo. *Cultura*, 21 jan. 2014. Disponível em: <<http://cmais.com.br/noticias-jornalismo/brasil-e-o-5-pais-que-mais-se-automedica-no-mundo>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BUENO, E. *Vendendo Saúde: história da propaganda de medicamentos no Brasil*. Brasília, DF: Anvisa, 2008.
- CAZZAROLI, A. R. Publicidade Infantil: o estímulo ao consumo excessivo de alimentos. *Âmbito Jurídico*, n. 92, ano 14, set. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10235>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO EM SAÚDE - Caderno de textos acadêmicos. Brasília: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2011. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/62baf80492de2f4b04bb314d16287af/Caderno_textos_academicos_completo_BAIXA_cs4.pdf?MOD=AJPERES. Acesso em 10/01/2016.
- JESUS, P. R. C. *Criação publicitária: conceitos, ideias e campanhas*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2014.
- LA TAILLE, Y. *Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança*. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, 2008. Disponível em <http://biblioteca.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/cartilha_publicidade_infantil.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- LINN, S. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- MONTIGNEAUX, N. *Público-alvo: crianças: a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- Nota técnica: Excesso de Vitaminas. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/content/Anvisa+Portal/Anvisa/Inicio/Medicamentos/Assunto+de+Interesse/Medicamentos+especificos/Nota+tecnica+Excesso+de+vitaminas>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.
- PERSONAGENS INFANTIS são vilões da alimentação das crianças. *Revista Época*, 22 jun. 2010. Saúde e Bem-Estar. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI149290-15257,00.html>>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- REMÉDIO NÃO é bala. *Movimento Infância Livre do Consumismo*, 19 jun. 2015. Disponível em: <<http://milc.net.br/2015/06/remedio-nao-e-bala/#.VbG5evlViko>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- REMÉDIO NÃO é alimento. *Criança e Consumo*, [s.d.]. Disponível em: <<http://criancae-consumo.org.br/noticias/remedio-nao-e-alimento/>>. Acesso em: 1º mar. 2016.
- STRASBURGER, V. C. *Crianças, adolescentes e a mídia*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SEREDA, A.; BONFIM, D. S.; SCHAFFHAUSER, E. C.; VERBINSKI, E. F. C.; VIEIRA, K. N. M. R. Sociedade e consumo: análise de propagandas que influenciam o consumismo infantil. *Jus Navigandi*, dez. 2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/14028/sociedade-e-consumo-analise-de-propagandas-que-influenciam-o-consumismo-infantil#ixzz3en8JvBr3>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- TARANTINO, M.; ALVES FILHO, F. As armadilhas dos analgésicos. *Isto É*, n. 2194, 30 nov. 2011. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/179642_>

Andiamo nel nuovo mondo: um olhar sensível sobre a imigração italiana no Brasil pelo viés das artes visuais

Isabel Orestes Silveira

Introdução

55

A imigração italiana no Brasil foi intensa entre os anos de 1880 e 1930. Em 1870, devido às transformações socioeconômicas da época (crescimento da população, acelerado processo de industrialização que diminuía as oportunidades de emprego na Itália, dentre outros fatores), um número significativo de Italianos migrou para a América, e muitos deles se concentraram nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Hoje, em território nacional, presenciamos grande quantidade de filhos de pais italianos naturalizados no país; porém, para compreendermos esse fenômeno, seria necessário voltar ao século XIX e detalhar os aspectos que envolveram o fim da escravidão no Brasil e a necessidade de mão de obra livre em quantidade superior a já existente para o trabalho nas lavouras cafeeiras. Além disso, seria necessário aprofundar um estudo sobre o imaginário social e político dos brasileiros do final do século XIX e no início do século XX, o qual reforçava a ideia de “branqueamento” do país por meio da entrada dos imigrantes europeus em território brasileiro. Fatores como a persuasão e as propagandas enganosas que motivaram a vinda dos italianos, além da adaptação forçada e do desgaste desse povo na nova terra, também mereciam grande destaque.

Tais assuntos tão amplos demandariam intensa apuração, dados a riqueza de detalhes de grande valor histórico, que, infelizmente, neste curto espaço não será possível investigar. Por isso, o recorte proposto neste artigo busca contribuir de maneira modesta para o conhecimento da imigração italiana sob a ótica da imagem; ou seja, através da iconografia presente em pinturas e desenhos será possível perceber a força comunicativa dessa linguagem que revela alguns aspectos da história e da contribuição italiana, a qual, unida a tantos outros imigrantes, fortaleceu (à semelhança de uma amálgama) a mestiçagem da cultura brasileira.

A diáspora

Na época, milhares de famílias italianas embarcaram nos portos de Nápoles e Gênova a caminho do Brasil mesmo sem recursos para custear a própria passagem (o Governo do Estado de São Paulo concedia passagens gratuitas apenas às famílias que viessem de terceira classe), e a rota Europa-Brasil era realizada por navios a vela que podiam levar até 60 dias para completar a viagem. A partir do século XIX, os navios a vapor tornaram a travessia mais eficiente, passando a durar cerca de 13 a 30 dias. A viagem nada fácil (característica por sua superlotação, umidade nos porões onde ficavam os passageiros e precárias condições sanitárias) favorecia a proliferação de doenças contagiosas. Nesse cenário, muitos morriam e eram jogados ao mar enquanto outros nasciam durante a viagem.

O olhar sensível de Lazar Segall (1891-1952), pintor, escultor e gravurista judeu brasileiro, nascido na Lituânia, registrou o drama político e social vivido pelos oprimidos que enfrentaram a sobrecarga da realidade dura da viagem ao “novo mundo”. As obras de Segall denunciaram a fome, a miséria e a injustiça social, e, no final dos anos 1920, conferia força plástica com resultado estético expressionista, harmonioso e dramático às gravuras da série “Emigrantes” – e posteriormente à tela “Navio de Emigrantes”. É curioso perceber que o título da obra não foi “Imigrantes”, pois ele se referia não àquele que chegou (o artista não os observava do país de chegada), mas àquele que, como ele, vivenciou a diáspora (dispersão, partida).

É interessante perceber o contraste da composição entre os desenhos dos passageiros que viajavam na primeira e os na terceira classe. Os primeiros dialogam em espaços arejados, com taças nas mãos, enquanto os da terceira classe se veem abatidos; seus corpos estão encurvados, denunciando o cansaço e a impotência diante do desconhecido Brasil por vir (que seria tudo, exceto a terra prometida).

Outras obras de Lazar Segall apontam a saga dos imigrantes, e alguns desenhos seus de grande valor para a arte revelam diferentes tipos humanos sofrendo a nostalgia da viagem. Eles têm a imensidão do oceano como fundo e a amargura estampada nos rostos por não imaginar qual seriam seus destinos.

Lazar Segall conhecia o que era estar a bordo de um navio como alguém sem pátria, sabia o preço do desenraizamento e da frustração do conflito identitário a ser pago por todo imigrante que, numa relação de amor e ódio, acolhe o novo país para sobreviver. No quadro “Navio de emigrantes”, ele mistura os

grãos da areia com a tinta a óleo, conferindo à tela uma textura áspera (metáfora da longa viagem).

Ao fazer uma releitura em homenagem a Lazar Segall, o pintor e imigrante italiano Antonio Berni (1905-1981) pintou um quadro com o detalhe do navio que trazia os imigrantes amontoados. Na pintura, podemos observar a cena em outra perspectiva. Em Segall, a vista aérea coloca o receptor da obra como passageiro em um convés superior. Em Berni, é como se ele mesmo estivesse ali presente, sendo um dos que estão a bordo.

Berni não massifica os personagens em uma única cromia. Ele faz o contrário ao destacar cada indivíduo, contrastando-os por seu tamanho, posição, forma e cor distinta, o que acaba personalizando cada um deles. O olhar do espectador é sequestrado pelas cores fortes, especialmente pelo vestido vermelho da mulher grávida que ocupa o primeiro plano.

É importante destacar que em ambas as obras os artistas, apesar das diferenças expressivas nas telas de cada um, o navio torna-se metáfora da condição dos que estão vivenciando a diáspora, tendo por testemunho do devir histórico.

Nuovo mondo

Ao desembarcarem no Brasil, no porto de Santos, os imigrantes iam de trem até a estação da Hospedaria dos Imigrantes, na cidade de São Paulo, e dali alguns iriam para as fazendas de café no interior de São Paulo, outros para as indústrias e ainda para a zona rural do sul do país.

Um dia, os imigrantes aglomerados na amurada da proa chegavam à fedentina quente de um porto, num silêncio de mato e de febre amarela. Santos. – É aqui Buenos Aires é aqui! – Tinham trocado o rótulo das bagagens, desciam em fila. Faziam suas necessidades nos trens dos animais onde iam. Jogavam-nos num pavilhão comum em São Paulo. – Buenos Aires é aqui! – Amontoados com trouxas, sanfonas e baús, num carro de bois, que pretos guiavam através do mato por estradas esburacadas, chegavam uma tarde nas senzalas donde acabava de sair o braço escravo. Formavam militarmente nas madrugadas do terreiro homens e mulheres, ante feitores de espingarda ao ombro. (ANDRADE, 1991, p. 132).

A descrição da narrativa de Oswald de Andrade revela que, ao desembarcarem, muitos pensavam estar em Buenos Aires. Todavia, do contingente que chegava, tentando se situar, a maioria se dirigia às colônias, enquanto os demais se fixavam nos centros urbanos.

As artes visuais podem servir de grande valor histórico e se revelar como documento imagético de determinada época. Assim, na imagem de 1910 do ítalo-brasileiro Antonio Rocco, é possível observar o desembarque das famílias italianas que chegaram exaustas no porto de Santos devido à dura viagem.

A vida no *nuovo mondo* foi retratada de forma nostálgica de diferentes maneiras. Um exemplo está no olhar sensível da pintora Bertha Worms (1868-1937), cuja obra exibe um engraxate, ainda garoto, debruçado sobre a caixa de madeira que usa para o trabalho. A imagem denuncia o desgaste da roupa e, nos tons ocres que usa na paleta tonal, expressa a simplicidade da cena e a saudade de Nápoles.

Emprego, alimentação e melhores condições de vida eram as aspirações de quem deixava a sua pátria. No entanto, ao chegarem no Brasil, o trabalho infantil e a mão de obra de homens e mulheres foram desenvolvidos em diferentes contextos:

Do total de italianos que entraram no Brasil de 1882 a 1907, 90% eram analfabetos; em compensação, os que vieram de 1945 a 1955, 85% deles eram alfabetizados e constituídos predominantemente por homens e mulheres solteiros na faixa etária entre 18 a 50 anos e dentro do perfil selecionado pelo governo brasileiro, naquele momento, interessado em mão de obra qualificada. Nessa época, forma poucas as famílias que aqui estabeleceram e as que o fizeram tinham, no máximo, quatro filhos. Eram aptos para profissões urbanas: engenheiros, alfaiates, motoristas, marceneiros, mecânicos, costureiras, dentre outros, além de empresários e gerentes de indústria. (NASCIMENTO, 2014, p. 20).

Os hábitos culturais dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil, influenciaram as gerações futuras de seus descendentes, os quais afirmavam a própria identidade na nova terra por meio da preservação dos costumes trazidos da Itália. Embora cada imigrante trouxesse costumes diversificados (cada região da Itália, possuía especificidades quanto ao gosto alimentar e aos modos de vida), a mistura com os brasileiros os influenciou, de modo que eles incorporaram no cotidiano o gosto pela alimentação diversificada (massas, molhos, pães, pizzas, dentre outros alimentos), as comemorações religiosas, as festividades, a arte etc.

Direta ou indiretamente, tanto os italianos no Brasil quanto seus descendentes ítalo-brasileiros compõem uma parcela significativa de pessoas que influenciaram e ainda influenciam a arte brasileira.

Neste curto espaço de reflexão, destacamos, um casal de imigrantes italianos que, à semelhança de tantos outros, chegou na cidade de Brodowski, interior de São Paulo, a fim de engrossar a mão de obra da lavoura cafeeira (posteriormente, eles se tornaram comerciantes nessa mesma cidade). Da família que se instalou ali, na pequena cidade, nasceu e cresceu o ítalo-brasileiro Candido Portinari (1903-1962). No futuro, Portinari, como pintor, rompeu com o estilo e com as técnicas acadêmicas, optou por uma estética menos rígida e utilizou as memórias da infância como tema para suas telas. Portinari tornou-se um dos expoentes do movimento modernista brasileiro ao lado de tantos outros artistas e intelectuais.

Cabe ressaltar que a figura do mestiço e do afrodescendente foi exaltada em suas telas. É por meio dessas imagens que Portinari reconhece que eles foram os grandes agentes do desenvolvimento do Brasil.

As obras de Portinari representam uma síntese crítica de todos os aspectos da vida brasileira de seu tempo, e seu legado é composto de mais de 4.600 obras – murais, afrescos e painéis, pinturas, desenhos e gravuras. Dentre suas obras, vale comentar que, no ano de 1952 e 1956, o artista pintou seus dois últimos e maiores murais: “Guerra” e “Paz”.

Os conceitos de guerra e paz opõem-se entre si, e são, por isso, antônimos sendo ainda considerados situações extremas quando situadas em polos de uma dada realidade. Toda situação de guerra deixa um impacto profundo na história, provoca indignação e revolta. Trata-se de uma iniquidade que deve ser banida em favor das aspirações pacifistas.

Na obra de Portinari, os sentimentos de medo, tristeza e desespero do primeiro painel (guerra) contrastam com figuras de crianças brincando, mulheres dançando e jogos de capoeira imersos em cores calmas.

A imagem que se repete na tela guerra é o choro da mãe que carrega o filho morto nos braços. Essa figura arquetípica da mãe denuncia com veemência qualquer tipo de violência estrutural, cultural ou simbólica que implique em marginalização, exclusão e genocídio. Tal discurso imagético diz respeito inclusive a degradação do ambiente.

Mas também é certo afirmar que podemos organizar as nossas relações de forma pacífica, promovendo uma cultura mais justa, mais comprometida com o desenvolvimento humano. Seguramente, quem lê esses temas nos painéis de Portinari percebe o discurso do artista, que reconhece a capacidade humana para gerar sofrimento. Em contrapartida, o mesmo ser humano possui competência para efetivar ações que promovam a paz.

Considerações finais

A massa de italianos que veio para o Brasil em precárias condições se estabeleceu no país e se submeteu ao trabalho árduo em fazendas ou nas indústrias do estado de São Paulo. Os que foram para a região sul do Brasil (Serra Gaúcha – Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Garibaldi) cultivaram a produção de uva e desenvolveram a cultura do vinho como principal atividade econômica.

Outros, dispostos a prosperar na vendiam o que tinham na Itália e investiam no Brasil, como exemplo, podemos destacar Francesco Matarazzo e seus irmãos, que emigraram para o Brasil em 1881 e construíram em São Paulo um verdadeiro império industrial.

A queda da imigração no início do século XX deu-se pelas notícias que chegavam à Itália sobre as péssimas condições de vida no Brasil, além do controle feito pelo governo de Benito Mussolini no final da década de 1920. Então, é justo dizer que a cultura italiana foi incorporada à cultura brasileira pelo longo processo de permanências que envolveu rupturas com a pátria e adaptações a um *nuovo mondo*.

O recorte proposto nesta reflexão buscou apontar essa realidade dos imigrantes numa perspectiva mais sensível, por meio de imagens pictóricas como registro histórico que podem conduzir o leitor ao questionamento de novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. *Marco Zero II* – Chão. Rio de Janeiro: Globo, 1991.
- BERNI, A. *Os emigrantes*. 1956. Meios mistos sobre tela.
- NASCIMENTO, D. C. *Arrimos da memória dos imigrantes italianos e seus descendentes: alimentação, família, casa, objetos, terra natal e bairro (1942-1960)*. 2014. Dissertação (Mestrado em História)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PORTINARI, C. *Guerra e paz*. 1952-1956. Óleo madeira compensada.
- ROCCO, A. *Os emigrantes*. 1918. Óleo sobre tela.
- SEGALL, L. *Emigrantes no tombadilho*. 1928a. Água forte e ponta seca.
- _____. *Terceira classe*. 1928b. Água forte.
- _____. *Emigrantes*. 1929a. Ponta seca.
- _____. *Primeira classe*. 1929b. Água forte e ponta seca.
- _____. *Navio de emigrantes*. 1939-1941. Óleo sobre tela.
- WORMS, A. C. B. A. *Saudades de Nápoles*. 1895. Óleo sobre tela.

“Eu gosto muito aprender a ler a falar escrever a contar língua portuguesa”: relatos sobre o ensino de português em Timor-Leste

Regina Pires de Brito

Alexandre Marcelo Bueno

A opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do Português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo e, em particular, na nossa região onde, deve-se dizer, existem também similares e vínculos de carácter étnico e cultural, com os vizinhos mais próximos. Manter esta identidade é vital para consolidar a soberania nacional. (GUSMÃO, 2002, *apud* BRITO, 2013, p. 101)

Introdução

A história da presença portuguesa em Timor-Leste data de 1512¹, quando os primeiros portugueses desembarcaram na ilha. Desde então, Timor-Leste passou a fazer parte do império português durante o fornecendo sândalo entre outros produtos primários². Segundo Taur Matan Ruak³ (2001, p. 40):

[...] Nessa altura, as relações com as populações locais teriam sido apenas na base de trocas comerciais. Presume-se que se entendiam, à princípio, por meio de gestos e, aos poucos, na certeza de poderem fazer escoar os seus produtos, porque o negócio lhes trazia benefícios materiais, foram se aperfeiçoando até poderem comunicar-se com menos embaraço com os portugueses.

1 Um dos textos mais completos sobre a presença histórica da língua portuguesa em Timor-Leste até a ocupação indonésia está em Thomaz (2002).

2 Para um aprofundamento na história de Timor-Leste, recomenda-se a leitura de Durand (2010).

3 Taur Matan Ruak é um político e militar de Timor-Leste e Presidente de seu país de 2012 até o momento. Foi o líder da ala militar da Resistência Timorense FALINTIL durante a fase final da ocupação indonésia.

Porém essa situação não era de todo favorável às duas partes e possivelmente, sob mutua concordância, cerca de 1560, chegaram os primeiros missionários portugueses que, a custo de muito sacrifício, conseguiram expandir a língua portuguesa através da alfabetização nas escolas e das preces expressas nas capelas e igrejas católicas. [...] O esforço dos missionários não era correspondido pelo governo português que [...] só em 1915 abriu em Timor a primeira escola oficial e, durante mais de 50 anos, talvez com certo arrependimento, tentou equilibrar o esforço feito pelos missionários, expandindo a língua portuguesa através de aberturas de mais escolas, empregando até para o efeito soldados portugueses em serviço [...].

A passagem revela que não houve por parte de Portugal, ao longo de quatro séculos, esforços no sentido de oferecer infraestruturas e desenvolvimento à então colônia. No século XX, o processo de independência timorense ocorreu simultaneamente ao das ex-colônias portuguesas na África. Em Timor-Leste, a manutenção da língua portuguesa já era considerada um consenso entre os diversos partidos políticos, como a UDT e a Fretilin (dois dos principais partidos timorenses) que, em janeiro de 1975, iniciaram uma coligação com vistas à independência “a médio e curto prazo (5 a 10 anos)” (Magalhães, 2001, p. 28). No entanto, o historiador Barbedo de Magalhães (2001, p. 28-9) assinala:

o contexto internacional não era nada favorável à independência. E alguns generais em Jacarta não estavam dispostos a aceitá-la. Conquereram, pois, o Presidente da UDT, Francisco Lopes da Cruz e mais alguns dirigentes deste partido a romper a coligação, o que aconteceu em 27 de maio de 1975. Entretanto, a Administração Portuguesa deu início a um processo de descolonização, nomeadamente na área do ensino e da administração regional e local. [...] Estes dois projectos suscitaram um interesse e uma participação timorense que excediam todas as expectativas. [...] Na noite de 10 para 11 de agosto alguns dirigentes da UDT fazem um golpe armado. [...] Na prática era a melhor maneira de impedir a descolonização e de criar o caos que, mais tarde, o Governo da Indonésia usaria como justificação para a invasão.

Ruak (2001, p. 41) lembra que a língua portuguesa “a partir dos anos 60 [...], já constituía o veículo que possibilitava comunicarmo-nos dentro do território e também com Portugal e restantes países lusófonos [...]”. No entanto, a continuidade da língua portuguesa foi praticamente interrompida após a invasão indonésia (1975-1999), responsável não apenas pela proibição do uso da lín-

gua portuguesa e pela imposição de uma nova língua (a bahasa indonésia), mas também pelo extermínio de parte considerável da população timorense.

Um dos fatores sempre citados para a persistência do português no país foi o fato de a língua portuguesa ter sido adotada pelo movimento de *Resistência timorense*, instalada nas montanhas do país, na comunicação entre os pares, quanto às denúncias e apelos à comunidade internacional. A língua portuguesa é, portanto, tratada como um dos símbolos da resistência ao domínio indonésio, uma das marcas identitárias do timorense (ao lado da fé cristã) – fundamentais para assinalar a sua singularidade no contexto geopolítico em que se encontra. A declaração de um cidadão timorense, coletada em 2001 e incorporada ao título deste artigo, sinaliza sobre a importância do aprendizado (ou o reaprendizado) desta língua no país independente.

Mesmo com essa função renovada da língua portuguesa, os prejuízos causados durante o período indonésio foram bastante significativos. Dentre as adversidades provocadas pelo regime militar indonésio durante a ocupação, podemos exemplificar os riscos vividos constantemente pelos timorenses por meio do depoimento de D. Ana, professora timorense de língua portuguesa em 1975 (ano da invasão indonésia):

Muitos morreram porque eram professores de português, ou desapareceram depois da invasão indonésia. Eu mesma fiquei 24 anos sem lecionar. Tenho vergonha de falar um mau português, mas durante todos esses anos nós não tínhamos livros, revistas, rádio, televisão, nada para praticar a língua. Eu esqueci muita coisa, é uma pena... (D. Ana apud FORGANES, 2002, p. 432).

Na mesma direção, cabem registros como abaixo do Padre Felgueiras⁴, mostrando não só as raízes da cultura em língua portuguesa mas também o que timorenses fizeram diante da proibição imposta ao uso da língua portuguesa:

[...] ficam apontados alguns elementos que nos podem dar a entender que a Língua Portuguesa tinha profundas raízes em Timor e que, mesmo com a perseguição a partir de 1975, aquelas raízes tornaram eficiente o esforço da clandestinidade para a promoção deste valor da sua cultura e agora vista como poderosa alma cultural. Os primeiros 10 anos de guerra [contra o domínio indonésio] foram, muitas vezes, de risco para quem tivesse livros ou fizesse uso da

⁴ Jesuíta português, nascido em 1921, João Felgueiras é missionário em Timor-Leste desde 1971.

língua portuguesa. Nesses primeiros anos, os livros eram escondidos, enterrados, à espera de melhores tempos. Em geral, o livro não so-brevivia enterrado, mesmo dentro de sacos plásticos. Era com tristeza que se ouvia o timorense a lamentar que os seus livros tinham apodre-cido. (FELGUEIRAS, 2001, p. 48).

Depois de retomar sua independência em 2002, as autoridades timorenses de-cidiram estabelecer a língua portuguesa como língua oficial, ao lado do tétum⁵. Desde aquele momento, governo e sociedade timorenses têm buscado maneir-as de difundir o uso da língua portuguesa em todas as esferas. No entanto, não apenas se tratou de uma decisão política (como o depoimento do líder Xanana Gusmão que trouxemos como epígrafe a este texto), ou de uma con-cordância acadêmica - como podem atestar textos de linguistas como os do timorense Benjamim Corte-Real (2006) ou do australiano Geoffrey Hull (2001) -, mas a reinserção do português também foi compromisso assumido por par-te da população, como o trecho de depoimento que compõe o título deste ar-tigo: *Eu gosto muito aprender a ler a falar escrever a contar língua portuguesa*.

Como afirma Brito (2013), Timor-Leste permanece com um mosaico lin-guístico composto, por um lado, pelas línguas locais (de dois ramos lin-guísticos distintos – austronésio e papua) e pelo tétum (língua franca, na-cional e oficial) e, por outro, pelo português (enquanto língua oficial sendo reintroduzida), pelo inglês (língua global e também do vizinho Austrália) e pelo indonésio (língua de toda uma geração de timorenses - a chamada geração Timtim). Com isso, é quase inevitável não haver uma tensão lin-guística que opõe diferentes gerações: as mais novas hoje falam tétum e aprendem o português nas escolas, enquanto outra geração fala tétum e indonésio e a geração da resistência timorense, com mais de 40 anos, fala (ou compreende) português ou pelo menos já passou pela experiência do contato com essa língua (Brito, 2013: 83-4).

É nesse contexto plurilinguístico que o ensino de língua portuguesa se tornou obrigatório nas escolas timorenses e, nos últimos anos, na única universida-de pública do país: a Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL). Contudo, os esforços do Estado timorense não são suficientes, por si só, para fazer a língua portuguesa ser uma língua usada por todos os cidadãos em situações variadas. Os auxílios de Portugal e do Brasil foram, e continuam a ser, im-

prescindíveis para auxiliar no processo de ensino da língua portuguesa aos jovens timorenses, em todos os segmentos escolares do país.

O presente texto tem por objetivo mostrar exemplos de ações voltadas para a sua reintrodução no universo do ensino da língua portuguesa no país asiá-tico. Assim, apresentam-se duas experiências sobre o ensino da língua por-tuguesa em Timor-Leste: a primeira ação ocorreu no ano de 2001 (pouco depois da saída dos invasores e no período de Administração Transitória das Nações Unidas) com um processo de seleção, capacitação e acompaña-mento de 170 timorenses para atuarem como alfabetizadores da língua por-tuguesa; a segunda atividade foi desenvolvida ao longo de 2012, na UNTL, com jovens recém ingressados na vida universitária.

Apesar do caráter imparcial que deve revestir um texto que se insere na pes-quisa acadêmica, é inevitável não transparecer, igualmente, traços da vivência pessoal de cada um dos participantes dessas experiências. Em outras pala-vras, a apresentação que se segue dos métodos e dos recursos utilizados para a difusão/ ensino da língua portuguesa no contexto timorense se mesclará com impressões mais pessoais sobre as relações sociais em Timor-Leste.

O resgate da língua portuguesa em Timor-Leste (2001)

Neste item relatamos parte de nossa experiência como linguista no processo de implantação do modelo de alfabetização em língua portuguesa de jovens e adultos, desenvolvido por uma organização não-governamental brasileira – o *Programa Alfabetização Solidária* - em Timor-Leste.

Tendo escolhido a língua portuguesa como oficial e considerando-se a situa-ção multilinguística do país a estruturação de um modelo de alfabetização de adultos, com a cooperação brasileira, em Timor Leste reveste-se de particu-laridades. Dentre elas, além do conhecimento das transformações e das con-dições sócio-históricas timorenses dado ao seu passado recente, destaca-se um estudo das relações culturais e da visão de mundo que permeia cada uma das línguas ali faladas. Aliou-se, assim, ao modelo didático-pedagógico estruturado no Brasil – também país de múltiplas realidades e paisagens – e reconhecido internacionalmente, o respeito às especificidades das diversas comunidades linguísticas.

Registre-se que a ação pedagógica do Programa Alfabetização Solidária, tanto no Brasil quanto no exterior, orientava-se para um trabalho com a lín-

⁵ É preciso, ainda, lembrar do importante papel exercido pelo linguista australiano Geoffrey Hull, cujo discurso proferido às lideranças timorenses foi fundamental para a escolha da língua portuguesa e do tétum como línguas oficiais do país naquele momento (Forganes, 2002).

gua portuguesa que objetivava a expansão do uso da linguagem, nas modalidades oral e escrita, com utilização de diferentes registros linguísticos e adequação a diferentes situações comunicativas. Assim, a difusão da língua portuguesa em Timor-Leste revela-se tarefa árdua por conta, também, da precariedade de infraestrutura do país e da responsabilidade em relação à expectativa gerada.

A experiência relatada nesta seção ocorreu em 2001, quando da seleção e preparação de timorenses para, naquele momento crítico da reconstrução histórica, atuarem como alfabetizadores de jovens e adultos em língua portuguesa. Poucos dos participantes tinham exercido funções ligadas ao ensino; muitos deles tinham pouco mais de quatro anos de escolaridade – naquele momento pós-independência, a vida do timorense era plena de desafios: desemprego, péssimas condições habitacionais, pouca formação profissional. Traziam, contudo, o português na memória e o desejo de participar, ativamente, das transformações da vida timorense que recomeçava.

Antes mesmo de se trabalhar com a língua portuguesa em sala de aula, foi preciso clarear o espaço em que se estava adentrando. Assim, a primeira etapa (concomitante à necessária imersão na conjuntura sócio-histórico-cultural) consistiu no levantamento de dados relativos à fala e à escrita dos timorenses no contexto de uso do português. No momento de analisar as informações obtidas, procurou-se também utilizar o distrito de origem e a língua materna como variantes de influência para a produção linguística em português.

A partir dos dados, foi possível, então, observar quais elementos mereceriam maior atenção para tentar minimizar dificuldades dos timorenses no uso da língua portuguesa, tanto em sua modalidade oral como escrita.

As análises realizadas revelaram, na produção oral, dificuldades de articulação de alguns fonemas. Por exemplo, é comum encontrar a realização de consoantes sonoras no lugar de surdas ('zanela', 'zesto', 'fuziu') e vice-versa ('faser', 'dizer'), além da desnasalização (como em 'dasar', 'laraza', 'apredemos'). Viu-se também como a língua materna pode interferir no uso de uma língua estrangeira. Assim, foi possível observar que fenômenos díspares como processos de monotongação ('maoria', 'desado'), metafoia ('futura', 'pricisa', 'veiu'), desestruturação lexical ('clonisar', 'palavras') e o uso indevido de letras ('Indonezia', 'visavó') são presenças do tétum no momento do uso da língua portuguesa.

Ocorreram ainda com uma alta frequência a troca de letras que podem representar o mesmo fonema ('brazileiros', 'corajem', 'eleisão'), supressão de le-

tras e sílabas ('aprentar', 'respeto', 'granto') e processos de juntura ('aseguir', 'outravez') ou de segmentação ('a cima', 'em frentar', 'a onde') indevidas. Além disso, surgiram frequentemente casos de ausência de reflexão verbal, concordância verbal, nominal e verbo-nominal, regência entre outros problemas comuns. A título de exemplo, alguns trechos recolhidos na ocasião são apresentados abaixo:

"A língua portuguesa quando Portugal governar Timor os rapazes e os povos maior usaram".

"Eu gosto muito aprender a ler a falar escrever a contar língua portuguesa".

"O povo Timor Leste fizeram uma eleição para ser independe (...)".

"A língua portuguesa esquecime alguns partes uma parte ainda lembro uma parte não me lembra".

Feita a análise dos dados e a seleção dos futuros alfabetizadores, a etapa seguinte foi a de preparação dos encontros de capacitação dos selecionados⁶, focalizando, essencialmente, o desenvolvimento das habilidades orais e escritas do uso da língua portuguesa pelos timorenses. Além das conversas informais realizadas dentro e fora do horário dedicado à capacitação, foram realizadas também atividades dirigidas para a expressão oral (como leituras, trava-línguas, canções, fala espontânea, entrevistas etc.) como forma de comprovar as dificuldades apontadas anteriormente, e principalmente como forma de conscientização das particularidades da fala produzida pelos professores timorenses (sempre tendo em vista que a norma do português utilizada é a europeia) e modos de adequação da pronúncia e da organização da fala.

Em relação à produção escrita, foram separados seis diferentes tipos textuais (dos mais cotidianos, como um relato do primeiro dia de aula e a tradução de um aviso em tétum, aos gêneros canônicos, como a narração, a descrição e a dissertação, passando também pelo poema) para mostrar as diferentes possibilidades de expressão escrita para os professores timorenses.

Com o pouco tempo para desenvolver essas atividades (cerca de um mês e meio), seria impossível solucionar muitos aspectos levantados no contato

⁶ Os dados linguísticos foram apresentados de forma sucinta nesta seção. Para uma análise mais completa, remetemos a Brito (2013).

com os timorenses. De qualquer forma, foi possível mostrar-lhes particularidades da língua portuguesa, a existência de diversos usos e variedades dessa mesma língua e as diferenças (e relações) com as línguas de Timor-Leste. A experiência revelou que é imprescindível a preocupação com a expressão linguística; é preciso conscientizar os usuários de que cada sistema linguístico se estrutura diferentemente e, deste modo, a estrutura da língua portuguesa é diferente do tétum ou do bahasa indonésia e que as interferências são naturais e enriquecedoras. Mais: não há como ter um ensino de língua eficaz sem estabelecer uma relação com a realidade cultural que a utiliza e desconsiderando a visão de mundo que a língua revela. Vimos essa questão como crucial no contexto timorense, dado que o processo de ensino de língua portuguesa será bilíngue (melhor seria dizer multilíngue): muitas vezes, as explicações dadas pelo alfabetizador terão de ser em tétum, em língua indonésia ou em uma das línguas locais.

Cabe, por fim, destacar a vontade de aprender dos timorenses e também a consciência de seu papel na reconstrução do país. Com esses elementos, o trabalho foi desenvolvido com mais facilidade do que em outras situações, já que sem a predisposição para aprender, ouvir e ser ouvido, não há o que fazer em sala de aula.

O ensino da língua portuguesa no contexto universitário timorense (2012)

Pouco mais de dez anos separam uma experiência de ensino da outra. No decurso do tempo, é preciso examinar quais as particularidades linguísticas que permaneceram na língua portuguesa utilizada por timorenses, que novos fatos linguísticos surgiram e quais se perderam no fio da história.

Uma diferença fundamental entre as duas experiências deve ser, inicialmente, anotada. Na universidade, foram dez meses contínuos de trabalho em solo timorense, em condições pouco propícias para o ensino, pois os alunos tinham apenas uma aula de língua portuguesa por semana, em turmas com normalmente mais de sessenta alunos.

Algumas dificuldades específicas parecem ter permanecido na língua portuguesa utilizada pelos timorenses. Por exemplo, a ausência ou o uso inapropriado de preposições, concordância nominal, troca de letras, ausência de elementos coesivos, entre outros, foram alguns dos problemas encontrados na escrita dos estudantes universitários timorenses. A título de exemplo, são

mostrados abaixo trechos selecionados de redações produzidas a partir do tema "Meu distrito"⁷:

"A minha Distrito tão pequena e mais linda tem montanha de Paicau, e tem ilha do Jaco o turista vai para visitar na minha Distrito".

"Timor-Leste têm muitas lugares na area turismo como; area branca, estatua de Cristo-Rei, Monumento de João Paulo II na Tasi-tolu e também outros lugares que antigamente os portugueses fazerem no Timor-Leste como; Monumento de Lifau, Castelo de Maubara, eis prisões Antiga Balide e etc...".

"O Distrito de Baucau cheiar também pisinha, pouzada, aeroporto de Baucau".

"A minha distrito Ermera que mencionado cada vez o distrito Ermera sempre alcanca objectivo o sistema politica para distribuição de produto o produto de café na exportação de estrangeiro".

Diante desse cenário, foi preciso também rever as expectativas em relação à aquisição da língua portuguesa pelos estudantes timorenses. Assim, foi necessário pensar que, a partir daquele momento, o objetivo deveria ser, antes de tudo, fazer o aluno gostar de expressar-se em português, procurando minimizar o receio, a vergonha e o medo de se comunicar em língua portuguesa.

O foco das aulas foi, desde o início, a *língua em uso*. Apesar das dificuldades de compreensão e da timidez que prejudicavam a exposição dos alunos, aos poucos, foram dominando a dinâmica dialogada das aulas, com perguntas e respostas, e perceberam que essa foi uma oportunidade de eles a utilizarem em sala de aula.

Desde o começo, tentou-se deixar o ambiente o mais confortável possível para o estudante timorense. Por isso, foi a partir das conversas que se tornou possível saber qual era a grande dificuldade no uso da língua portuguesa: o uso do verbo. Munido dessa informação, o primeiro gesto foi discutir e desenvolver a noção linguística de tempo (passado, presente e futuro) com os estudantes timorenses para, em seguida, mostrar como são utilizados os tempos verbais em língua

⁷ Distrito é a organização administrativa logo abaixo do Estado nacional. Além do distrito, Timor-Leste possui também subdistritos e sukos (menor unidade burocrática do país, consistindo na reunião de aldeias em torno de um chefe eleito pelos moradores locais).

portuguesa (focando, sobretudo, nos tempos mais utilizados). No final do primeiro semestre, foi elaborado um material específico sobre conjugação verbal, destacando a morfologia dos verbos regulares em suas três bases (-ar, -er, -ir) e também uma tabela com os principais verbos irregulares da língua portuguesa.

Mas as aulas não foram centradas somente na conjugação verbal do português. Partiu-se de elementos básicos, tal como são ensinados nas aulas de língua estrangeira. Foram feitos exercícios que simulavam formas de se apresentar e de como conhecer alguém em língua portuguesa. Esses exercícios foram feitos em dupla ou em trio e, pelo menos, os alunos pareciam se divertir bastante. Além disso, foram feitas apresentações em grupo, a partir de propostas como “contar uma história de meu distrito”, “o que gosto de fazer no final de semana”, “a história de minha família”, “meu melhor amigo” etc. Esses temas também foram usados para exercitar a escrita em língua portuguesa com a realização de redações como atividade extra-classe (com as devidas orientações de organização textual).

Os exercícios de diálogo simulado e as aulas de uso do verbo foram usados também para se tentar criar uma individualidade entre os estudantes. Por exemplo, o ensino e o uso de verbos como “querer”, “gostar”, “pensar”, “crer” serviram para iniciar um processo de individuação entre os estudantes, que vieram de um contexto escolar no qual a liberdade individual de pensamento parece tolhido em favor da ideia de coletividade voltada para o desenvolvimento da nação timorense.

Foram ainda utilizadas lendas timorenses (encontradas na *internet*) para exercitar a leitura e a compreensão dos textos. Esse ponto foi importante para conhecer um pouco mais a cultura timorense e tentar valorizá-la junto aos estudantes. Outro material de apoio utilizado nas aulas foi a música brasileira, preferencialmente a música sertaneja. O sucesso desse estilo musical em Timor-Leste parece estar atrelado, por um lado, à história narrada pelas músicas que geralmente falam de amor, de família ou ainda da relação campo-cidade e, por outro, pelo fato de elas serem cantadas em um ritmo mais lento, com vogais mais alongadas, o que parece facilitar a compreensão para o aluno timorense.

Dessa experiência com estudantes da UNTL, foi possível perceber que houve uma pequena evolução no conhecimento e no uso da língua portuguesa por parte dos alunos. Evidentemente, essa evolução é ainda pequena diante do que é desejável para um falante autônomo e competente em língua portuguesa como língua estrangeira. De qualquer forma, tem-se a expectativa

de que, com o ensino contínuo da língua portuguesa aliado à dedicação que os alunos mostraram ter, é possível prever que eles possam atingir um patamar muito bom de competência e de desempenho linguísticos até o final de sua graduação.

Considerações finais

Apesar de todas as tensões ainda persistentes nas discussões sobre o espaço da língua portuguesa em Timor-Leste no futuro, o povo timorense reafirma ser a tolerância um de seus traços identitários. Afinal, o português, o inglês, o tétum, a língua indonésia e as diversas línguas locais coexistem no mesmo espaço geográfico e social em Timor-Leste – perspectiva que o líder Xanana Gusmão já apontava em agosto de 2002, em sua alocução na IV Conferência de Chefes de Estado de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (conforme trecho em epígrafe que abre este artigo), quando da inclusão de Timor-Leste como membro da CPLP.

Se a ideia de uma língua única não passa de uma utopia, o que se deve celebrar em Timor-Leste é a manutenção de um espaço de muitas vozes, de encontro com o diferente e com o estranho, com o mesmo e com o (re)conhecido. Nesse ponto, cabe retomar as palavras de Geoffrey Hull, linguista australiano, defensor da oficialização da língua portuguesa no momento em que havia grande pressão para a adoção do inglês pelos timorenses:

Um programa linguístico inclusivo é o único remédio contra tendências políticas culturalmente contraproducentes que pretendem excluir uma ou outra língua. O que de verdade me parece importante é estabelecer as prioridades justas, baseadas em factos culturais, prioridades estas que estão voltadas para o futuro mas que também não se esquecem do passado. (HULL, 2001: 53).

A história mostra que expressar-se em português, para os timorenses, tal como aparece em documentos oficiais, é uma forma de mostrar uma face diferenciada do país, em relação aos projetos hegemônicos da Austrália e da Indonésia. Para o Brasil, em meio ao incessante processo de globalização, a articulação cultural com Timor-Leste é uma forma de ensinar uma cooperação mais ampla numa região geoeconômica bastante importante para o país.

Com efeito, um dos fatores de unidade do país é a difusão de uma cultura luso-timorense – o que possibilita, como exposto aqui, a presença de docentes brasileiros auxiliando na alfabetização e na formação de jovens e adultos; de professores

portugueses trabalhando com o ensino de língua portuguesa para a educação básica; de profissionais ligados às áreas social, técnica e educacional proveniente dos diferentes países lusófonos. Todos falantes do português, mas carregando consigo a diversidade dos usos que a riqueza do sistema propicia, concretizando, na vivência cotidiana, a mistura de vozes que nossa língua comum abarca.

REFERÊNCIAS

- BRITO, R. P. *Língua e identidade no universo da Lusofonia* – aspectos de Timor-Leste e Moçambique. São Paulo: Terracota, 2013.
- CORTE-REAL, B. A.; BRITO, R. P. Aspectos da política linguística de Timor-Leste. Desvendando contracorrentes. In: MARTINS, M. L.; SOUSA, H.; CABECINHAS, R. (Eds.) *Comunicação e Lusofonia*. Para uma abordagem crítica da cultura e dos media. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 123-132.
- DURAND, F. *História de Timor-Leste* – da pré-história à actualidade. Lisboa: Lidel, 2010.
- FELGUEIRAS, J. As raízes da resistência. *Revista Camões – Revista e Letras e Cultura Lusófonas*, n. 14, p. 42-49, jul./set. 2001.
- FORGANE, R. *Queimado queimado, mas agora nosso!*: Timor: das cinzas à liberdade. São Paulo: Labortexto Editorial, 2002.
- HULL, G. *Identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Instituto Camões, 2001.
- MAGALHÃES, A. B. Timor-Leste: tenacidade, abnegação e inteligência política. *Revista Camões – Revista e Letras e Cultura Lusófonas*. n. 14, p. 26-39, jul./ set. 2001.
- RUAK, T. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. *Revista Camões – Revista e Letras e Cultura Lusófonas*, n. 14, p. 40-21, jul./ set. 2001.
- THOMAZ, L. F. *Babel Loro Sa'e* – O problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

Literatura e História: caminhos na sala de aula

Ana Lúcia Trevisan

As delimitações podem ser perigosas na medida em que nos impelem em direção a uma restrição excessiva e, ao mesmo tempo, à interpretação dessas restrições como parâmetros privilegiados para a reflexão. Pensar as relações entre o discurso histórico e o ficcional exigiria uma delimitação óbvia, no que tange à percepção dos aspectos particulares de cada uma dessas formas narrativas. Nesta aproximação, percebemos que existe muito em comum, ainda que os elementos diferenciadores funcionem classicamente como o ponto de partida para estabelecerem-se as definições entre as duas categorias. A discussão acerca dos limites que separam e aproximam os textos históricos e os ficcionais pode significar um movimento importante na construção do pensamento crítico e reflexivo em sala de aula.

As primeiras delimitações que o professor pode traçar, na verdade, fazem parte de uma complexa temática que permeia os estudos de uma História que, ao longo dos séculos, ora é vista como ciência, ora é apresentada como arte, e ainda, em alguns momentos, é subentendida como a mediação entre duas esferas: a da arte e da ciência.

Neste trabalho, pretendemos nos fixar, inicialmente, nos pressupostos analíticos apresentados por dois teóricos: Hayden White e Walter Mignolo, dois críticos que compõem análises das relações estabelecidas entre Literatura e História e evitam uma percepção desses conceitos como categorias essencialmente intransponíveis. O paradigma que nos interessa na compreensão das relações entre os cosmos narrativos da História e da Literatura origina-se na compreensão dos aspectos paralelos e intrínsecos que regem a formulação narrativa histórica e literária. Entendemos que, a partir do entendimento desse arcabouço teórico, seria possível uma ampla discussão sobre os sentidos das relações entre discurso histórico e discurso literário.

Tomamos, antes de todas as definições possíveis, a ideia desenvolvida por Hayden White em sua obra de 1973, *Meta-História: a imaginação histórica*

do século XIX. No livro, White posiciona-se frente ao trabalho histórico, afirmando que “[...] manifestadamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa”. As histórias, para White, “[...] combinam uma quantidade de ‘dados’, conceitos teóricos para ‘explicar’ estes dados e uma estrutura narrativa que os apresenta como um ícone de conjuntos de eventos presumivelmente ocorridos em tempos passados” (WHITE, 1995, p. 11). Nesta primeira introdução à longa reflexão de White, interessam-nos justamente os aspectos assinalados quanto ao “discurso narrativo em prosa”, que contempla uma “estrutura narrativa”. A partir do momento em que pensamos o discurso histórico ancorado nos parâmetros que o identificam como uma narrativa devidamente estruturada, podemos estabelecer os elos e as dicotomias com a narrativa literária.

O presente trabalho faz uma análise do romance *Era no tempo do rei* (2007), de Ruy Castro, e da obra histórica *1808* (2007), de Laurentino Gomes, observando os recursos narrativos utilizados para construir uma visão crítica a respeito de um momento peculiar da História do Brasil: a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro. Partindo dessas obras, é possível perceber que tanto o discurso ficcional quanto o discurso histórico definem parâmetros a respeito do passado marcados pela necessidade reflexiva do presente. Os textos leem o passado e o constroem de acordo com uma intencionalidade crítica; logo, a partir de análises e discussões, torna-se factível o debate sobre as muitas possibilidades legítimas de entendimento da História, seja pelo viés da ficção, seja pelo caminho dos registros históricos.

No romance *Era no tempo do rei* (2007), os fatos e as personagens históricas não compõem apenas o pano de fundo do romance; elas transformam-se, por meio de elaborações intertextuais, em um substrato reflexivo a respeito da cultura e da sociedade brasileira. Nesse sentido, a personagem histórica de Dom Pedro I é reconstruída ficcionalmente em diálogo com outra personagem literária, Leonardo, “emprestado” do romance do século XIX *Memórias de um Sargento de Milícias*, do brasileiro Manuel Antônio de Almeida.

Por sua vez, a obra histórica *1808* (2007) persegue os parâmetros definidos pela narrativa histórica – comprometendo-se com a veracidade dos fatos expostos – e investiga os aspectos marcadamente caricatos das figuras históricas representadas, dimensionando-as de maneira humana e contraditória.

Para o estudo das referidas obras serão utilizados os pressupostos analíticos traçados pelos teóricos Hayden White e Walter Mignolo, dois críticos que elaboram análises das relações que se estabelecem entre Literatura e His-

tória e evitam uma percepção desses conceitos como categorias essencialmente intransponíveis. O paradigma que nos interessa na compreensão das relações entre os cosmos narrativos da História e da Literatura origina-se na compreensão dos aspectos paralelos e intrínsecos que regem a formulação narrativa histórica e literária. Estamos diante de fatos que muitas vezes são conhecidos, porém a forma de organização destes e o pacto da ficcionalidade ou da veracidade impõem as diferenças.

Em seu ensaio “O texto histórico como artefato literário”, Hayden White faz uma descrição da narrativa histórica de um ponto de vista amplo, percebendo que as formas que estruturam os relatos históricos obedecem a um tipo de ordenação que pode ser interpretado à luz da estruturação literária, tal como aparece desenvolvida por Northrop Frye em sua obra *Anatomia da crítica*. A utilização da perspectiva de Frye por Hayden White serve para identificar as estruturas implícitas na narrativa histórica e, dessa forma, compreender que a elaboração do texto histórico necessita de uma ordenação dos fatos, de uma seleção do tipo de enredo para transformá-lo em uma sequência que seja inteligível. Segundo Hayden White, o historiador “[...] no processo de estudar um dado complexo de eventos, ele começa por perceber a possível forma de estória que tais eventos podem configurar” (WHITE, 2001, p. 103). O que se percebe é que os “fatos” sofrem uma ordenação que pode ser distinta de uma época para outra. Logo, a identificação de uma “verdade” absoluta impressa na narrativa histórica precisa ser vista dentro da amplitude que lhe cabe. A História se construiria *a priori* em nome da afirmação de uma verdade; a ficção caminharia em uma margem oposta, na afirmação da imaginação e da verossimilhança. Entretanto, a partir de certas ponderações críticas, percebemos que não são margens opostas, mas sim paralelas.¹

O estudioso Walter Mignolo propõe delimitações baseadas em duas convenções: da veracidade e a da ficcionalidade. O discurso histórico, na visão de Mignolo, baseia-se na *convenção de veracidade*, logo está comprometido com a veracidade dos fatos com os quais trabalha, podendo ser julgado a partir da “pressuposta” verdade afirmada sobre esses fatos, que são exteriores ao discurso em si. O historiador trabalha com elementos concretos do mundo, aos quais outras pessoas também têm acesso, por isso está exposto ao erro, uma vez que seu estudo pode ser reavaliado. No discurso da ficção,

¹ “[...] os acontecimentos são convertidos em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante – em suma, por todas as técnicas que normalmente se espera encontrar na urdidura do enredo de um romance ou de uma peça.”

o enunciador não se expõe ao erro, porque a sua verdade constrói-se dentro do próprio discurso, é interior a ele. Walter Mignolo nomeará esse pacto realizado previamente com o leitor do texto de ficção de *convenção de ficcionalidade*. Nesta formulação discursiva, não há necessidade de julgamentos em termos de “falso” ou “verdadeiro”, uma vez que as verdades apresentadas possuem uma coerência interior ao texto.

Utilizando as perspectivas teóricas de Hayden White, Umberto Eco e Walter Mignolo, é possível perceber que tanto o discurso ficcional quanto o histórico definem parâmetros a respeito do passado marcados pela necessidade reflexiva do presente. Ambos os textos leem o passado e o constroem de acordo com uma intencionalidade crítica, revelando-se como formas legítimas para o entendimento dos processos imanentes às interpretações dos fatos e dos personagens históricos.

A obra histórica *1808*, de Laurentino Gomes, propõe contar o período histórico que compreende a chegada e os primeiros anos da Família Real no Rio de Janeiro. O subtítulo da obra já marca o tom repleto de ironia que esse retrato histórico anuncia, a saber: “1808: como uma *rainha louca*, um *príncipe medroso* e uma *corte corrupta* enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil”. A partir desse título já temos uma referência ao tipo de estrutura do enredo que articula os fatos históricos elencados no texto. A composição da obra possui como estruturação implícita certas marcas do gênero cômico, revelando as raízes de uma tragicomédia.

Cabe destacar que a estrutura do texto obedece a uma urdidura de enredo, como assinala Hayden White. Trata-se de uma construção do tipo trágico-cômica, pois, a cada registro de ação heróica, surge, na sequência, uma diminuição dos feitos heroicos, um rebaixamento que se inclina à sátira.

A chegada da família real produziu uma revolução no Rio de Janeiro. O saneamento, a saúde, a arquitetura, a cultura, as artes, os costumes, tudo mudou para melhor – *pelo menos para a elite branca que frequentava a vida na corte*. [...] A população cresceu 30% nesse período, mas o número de escravos triplicou, de 12.000 para 36.182. [...] Apesar do crescimento acelerado, em 1817, nove anos após a chegada da família real, o naturalista austríaco Thomas Endre ainda registrou uma tribo de índios na localidade de São Lourenço, numa das entrâncias da Baía da Guanabara, não muito distante do Palácio de São Cristóvão onde morava o rei D. João VI. (GOMES, 2007, p. 166).

O relato histórico desenvolvido por Laurentino Gomes apoia-se em profícua documentação e explora a opinião de muitos historiadores que se ocuparam dos períodos referidos em suas obras. *1808*, sem dúvida, deflagra o pacto da veracidade e o comprometimento com o dito. No entanto, a linguagem utilizada aponta tanto para um discurso histórico tradicional quanto para uma reportagem jornalística a respeito do passado. O foco narrativo, na terceira pessoa, conta com a interferência constante das “vozes” de outros historiadores, o que garante a sua autoridade histórica. Ao mesmo tempo, o relato possui uma linguagem bastante fluida e atualizada, que parece marcar intencionalmente a temporalidade do autor, e explora as comparações com a realidade mais imediata dos leitores de 2007. O livro de Laurentino Gomes tem os pés ancorados no presente ainda que todo o tempo esteja contando o passado. Nesse sentido, ele é duplamente histórico, pois subjaz a pergunta: como deve ser contada a História do Brasil para o público brasileiro do século XX? Qual forma narrativa seria a mais adequada (qual tipo de enredo) para contar esse capítulo da história do Brasil? Parece que a resposta a essas perguntas está explicitada na linguagem de Laurentino Gomes: ironia, humor e subversão.

Observemos dois exemplos em que o autor utiliza uma linguagem contemporânea e atualizada e estabelece comparações com o consagrado filme de Carla Camurati, que narrou pelos caminhos da ficção o referido período histórico:

A cidade que escolheu a família real portuguesa em 1808 estava para as rotas marítimas transoceânicas como o aeroporto de Frankfurt, na Alemanha, está hoje para os vôos intercontinentais. (GOMES, 2007, p. 153).

Nos livros, crônicas e filmes que inspirou Carlota Joaquina aparece como uma esposa infiel e uma mulher feia, maquiavélica e infeliz. Há suspeitas mas nenhuma comprovação de que realmente tenha sido infiel. *Feia, maquiavélica e infeliz, com certeza foi*. [...] No filme de Carla Camurati, *Carlota Joaquina – princesa do Brasil*, é uma rainha devassa e promíscua. (GOMES, 2007, p. 178).

É interessante observar que a obra *1808* consegue articular a um só tempo os registros e as críticas historiográficas dentro de uma perspectiva bastante didática – sem incorrer no risco de uma simplificação das circunstâncias históricas. Porém, existe um fio condutor nos capítulos que vai delineando a face mais humana das figuras históricas representadas. Nesse sentido, o texto ganha uma dinâmica, flexibilizando aspectos de uma visão totalizadora, pois se preocupa com a construção física e psicológica das personagens envolvidas nas peripécias do momento histórico e não teme

o encontro das inúmeras incoerências e segredos de cada um dos sujeitos incorporados ao relato. Vale assinalar que a estruturação da obra, pautada nas subversões e ironias, intensifica a referência às muitas incoerências apontadas nas personagens.

1808 traça uma cronologia dos acontecimentos que antecederam a partida da família real portuguesa para o Brasil e aponta, entre muitas questões determinantes para essa “fuga”, o jogo político protagonizado por D. João.

Enquanto fechava acordos secretos com a aliada Inglaterra, D. João persistia naquele seu jogo de faz-de-conta com os franceses. Nas vésperas da partida, chegou a anunciar a proibição da entrada de navios britânicos nos portos portugueses, a prisão e o confisco de todos os bens de cidadãos britânicos residentes em Lisboa. Ao mesmo tempo, enviou um embaixador a Paris, o marques de Marialva, prometendo total capitulação aos franceses. Para adoçar Napoleão, o diplomata levou de presente uma caixa de diamantes. Também sugeriu que D. Pedro, o filho mais velho de D. João, se casasse com alguma princesa da família de Napoleão. Marialva teve seu passaporte confiscado e ficou preso em Paris, mas ao agir dessa forma, D. João conseguiu enganar Napoleão, fazendo-o crer, até as vésperas da partida, que Portugal se sujeitaria às suas ordens. (GOMES, 2007, p. 52).

No fragmento destacado, é relevante a ideia de que D. João VI utiliza um jogo de enganos para atingir seus objetivos. A ação histórica parece enquadrar-se em algum drama burlesco, no qual o heroísmo do nobre não é exaltado, mas sim a sua esperteza, travestida de apatia ou indecisão.

O romance *Era no tempo do rei* (2007), de Ruy Castro, é, antes de mais nada, uma grande elegia à cidade do Rio de Janeiro. O mapa da cidade em 1810 figura nas primeiras páginas do livro, e ao longo da narrativa vemos as personagens históricas e ficcionais percorrerem as ruas e vielas, revelando a vitalidade do período histórico em que a família real imprimia ares de nobreza a uma cidade complexa e ainda suburbana.

O enredo do romance trata do encontro entre o jovem D. Pedro II e um moleque das ruas do Rio de Janeiro. Esse garoto chama-se Leonardo e possui todas as características físicas e psicológicas, assim como a trajetória pessoal, do personagem literário Leonardo, pertencente ao romance *Memórias de um sargento de Milícias* (1950), de Manuel Antônio de Almeida. As margens da ficção e da história começam a enredar-se criticamente nesse ponto.

A figura de D. Pedro II já foi explorada em textos históricos, literários e em filmes e seriados de TV, e por isso possui atributos já cristalizados. Sabemos de sua ousadia, de sua inconsequência, de suas muitas amantes, porém estamos sempre diante de um retrato pintado com cores exacerbadas. Será tão simples reduzir a complexidade de qualquer ser humano a simples adjetivos caracterizadores?

Ruy Castro em seu romance trata da infância de D. Pedro II e, para acompanhá-lo em suas travessuras, introduz a figura literária de Leonardo. No que tange à verossimilhança, sem dúvida, o par estabelecido pela ficção transforma-se em um binômio perfeito para interpretarmos as implicações futuras dos primeiros anos de D. Pedro II no Rio de Janeiro. Os leitores se veem diante de dois “malandros” legítimos. Um cristalizado pela mitologia histórica, o outro fundador de uma perspectiva mitologizante do brasileiro. Ruy Castro parece apontar, nas entrelinhas dessa amizade entre Leonardo e D. Pedro, ambos com 12 anos, que tanto as imagens cristalizadas pelo discurso histórico quanto as imagens ficcionais criadas pela literatura são fundadoras de uma visão de mundo e de uma percepção da cultura. Utilizando a personagem de Manuel Antônio de Almeida, Ruy Castro, de certa forma, atribui uma vida real a uma personagem de ficção. Neste movimento, como afirma Umberto Eco, uma personagem ficcional, quando aparece em outra obra ficcional, atua com um sinal de veracidade. Migrando de um texto para outro, as “[...] personagens ficcionais já adquiriram cidadania no mundo real e se libertaram da história que as criou”. (ECO, 1994, p. 132). *Era no tempo do rei* (2007) apresenta a relativização do mundo real e ficcional e utiliza a elaboração dessas relações paradoxais para situar a sua construção da História.

Cabe destacar que o diálogo com a obra de Manuel Antônio de Almeida já aparece no próprio título do romance de Ruy Castro: “Era no tempo do rei”. Esta é a primeira frase do romance de M. A. Almeida. Também vale assinalar que a obra foi analisada por Antonio Cândido, que teceu a celebre consideração a respeito do malandro:

Leonardo não é um pícaro, saído da tradição espanhola; mas o *primeiro grande malandro que entra na novelística brasileira*, vindo de uma tradição quase folclórica e correspondendo, mais do que se costuma dizer, a certa atmosfera cômica e popularesca de seu tempo, no Brasil. (CÂNDIDO, 1970, p. 71).

Observemos a descrição literária da figura de D. Pedro II quando criança. No fragmento, já se anuncia que a infância é fundadora dos aspectos da perso-

nalidade, os quais sempre são pressupostos para as suas ações posteriores como governante do país.

O garoto de olhos pretos e brilhantes, nariz de águia e porte idem, que não gostava de ser contrariado, era um diabrete de fazer inveja ao cujo. Os anéis de cabelo fartos e também pretos mal escondiam os chifreiros que brotavam na cabeça grande e senhorialmente esculpida. [...] Se, em sua meiga infância, o pequeno Pedro – que era como se chamava o encabritado – já demonstrara um talento para traquinadas digno de marmanjos com o dobro da sua idade, imagine-se o que não seria quando crescesse. (GOMES, 2007, p. 13).

A descrição do encontro de D. Pedro e Leonardo marca também a fusão do personagem histórico e do literário, que se transformam em uma nova referência: o D. Pedro e o Leonardo de Ruy Castro. Ambos surgem em um romance contemporâneo propondo uma reflexão sobre os modelos fundadores das imagens nacionais. No século XXI, as figuras emblemáticas do passado histórico e literário são instrumentalizadas, a fim de propor um olhar crítico a respeito dos heróis nacionais. Implícita às ações ficcionais da trama do romance, observa-se uma alusão à formação de certo paradigma de brasilidade. Quem constrói a nossa história? A marca da galhofa e da inconsequência é um gosto nacional?

Finalmente, em busca da sombra das soleiras entrou pelo arco do Telles – sem saber que ali, por desígnio ou por acaso, iria encontrar seu equivalente civil, seu duplo, a alma gêmea que ele nunca desconfiara existir. *Um menino à rédea solta, livre como o vento e de nariz escorrendo e que também andava de mãos dadas com o coisa ruim: Leonardo.* (GOMES, 2007, p. 30).

Pedro gostou de perceber que Leonardo o respeitava também por isto (suas narrativas de viagem), e não apenas por ser o príncipe. Os dois sentiram, ali, que *talvez fossem os irmãos que a natureza lhes negara (Pedro não levava Miguel em consideração) – um equívoco que o destino agora corrigia.* (GOMES, 2007, p. 100).

Assim que pôde (Pedro), foi ao seu quarto tirar a beca e correu de volta à rua para se reunir com Leonardo no lugar que lhe propusera, em bilhete deixado no prédio da candelária: no chafariz do mestre Valentim, no largo do Paço. *Ao chegar lá e vê-lo à sua espera, foi como um reencontro de irmãos.* (GOMES, 2007, p. 200).

Na trama do romance, os dois garotos se juntam para desvendar o mistério de uma mulher: Bárbara, uma amante de D. João desde os tempos de Portugal que vem ao Brasil e é mantida com dinheiro da coroa. Há na investigação dessa figura feminina um toque do gênero policial, que revela uma referência implícita às tramas políticas que envolveram o período da Corte no Brasil: a rainha Carlota e o rei D. João em constante disputa (calada) pela continuidade do poder. No romance de Ruy Castro, a luta pelo poder surge mimetizada nessa aventura policial protagonizada por D. Pedro e Leonardo.

Os protagonistas vivem a história como investigadores mirins, porém, em meio a essa trama, são notados muitos entreditos da história. A tolice de D. João e a astúcia de D. Carlota, enfim, muitos estereótipos são postos em questão, e a literatura consegue suscitar uma reflexão a respeito de ideias cristalizadas pelo discurso histórico. Da mesma forma, a aproximação entre D. Pedro e Leonardo explicita os aspectos “literários” que são reiteradamente atribuídos ao nobre português.

No final do romance, os dois garotos em pleno carnaval decidem trocar os trajes:

Ninguém tomou Leonardo por príncipe. Mas Pedro estava a caráter, como estaria pela vida afora, *em seu papel de azougue, xucro e irresistível, grosso e fino, puro e depravado, que nem o Brasil.* (GOMES, 2007, p. 243).

O sentido apontado nessa descrição de D. Pedro parece retomar o espelhamento da personagem Leonardo, como aparece no segundo capítulo do romance:

Mas Leonardo preferia ser como o Brasil: vagabundo, alegre, virador, esperto, sensual – e de que importava o futuro se o presente era tão generoso? (GOMES, 2007, p. 39).

No romance de Ruy Castro e na obra histórica de Laurentino Gomes, os leitores se veem diante de um capítulo importante e muito conhecido da História do Brasil. Cada texto, à sua maneira, propõe uma ponderação crítica acerca do período e da sua importância na sedimentação de paradigmas a respeito do imaginário do brasileiro. A nossa origem europeia e as nossas personagens históricas são revisitadas pelo olhar do discurso histórico e literário, que se compõem por diferenças óbvias, mas que se assemelham por um viés, talvez, particularmente brasileiro: o humor.

Ruy Castro e Laurentino Gomes, de certa forma, constroem um texto e uma reflexão que, antes de tudo, propõem o discurso aberto. Assim, eles permitem

a proliferação de pontos de vista e suscitam um debate sobre as muitas possibilidades de determinar a verdade dos fatos. Pensando no autor de ficção, que rompe com a convenção da veracidade, como nos afirma Mignolo, observamos o desejo de escrever a História pelas mãos do (des) comprometimento com a verdade, percebemos a crítica à ambição de abarcar a totalidade dos fatos. Esgotar o real seria possível apenas pela elaboração ficcional.

Pensando a problemática dos questionamentos a respeito das identidades nacionais, a perspectiva de relação entre História e Literatura permite pensar novos direcionamentos. Como afirma Nestor García Canclini no ensaio intitulado "El malestar de los estudios culturales", podemos relacionar a questão da formação das identidades com a elaboração dos discursos:

Estudar processos culturais é, com certeza, mais do que afirmar uma identidade autossuficiente, conhecer formas de se situar em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações. Aqui, me interessa destacar o argumento de que "a história de monoculturalismo" mostra como os pensamentos centrados na identidade e na diferença conduzem frequentemente a políticas de homogeneização fundamentalista. Logo, tomar como eixo o conceito de heterogeneidade não é apenas um requisito de adequação teórica ao caráter multicultural dos processos contemporâneos, mas sim uma operação necessária para desenvolver políticas multiculturais democráticas e populares, capazes de reconhecer a crítica, a polissemia e a heteroglossia. (CANCLINI, 1997, grifo nosso, tradução nossa).

Essa reflexão de Canclini poderia ser enlaçada à perspectiva de interpretação e construção das mentalidades históricas e literárias contidas nas obras apresentadas. A ruptura com a "verdade" dos fatos históricos e a inclusão das "referências literárias" como se fossem verdades históricas propõem uma abertura neste movimento de construir a heterogeneidade cultural. Se a História, como afirma Vico, é a experiência das diferentes mentalidades humanas – o que nos permite imaginá-la – a cultura de um povo, seus mitos, lendas, produções artísticas também formam seu caudal cognitivo; este é necessário para compreendermos e para formarmos uma ideia sobre a identidade cultural. Quando nos permitimos uma ampla visão do universo cognitivo das sociedades, sem privilegiar as formas de identidade unívoca, alcançamos a compreensão de uma História mais abrangente. Renunciar às parcialidades do nosso próprio ponto de vista, como afirma Canclini, é uma forma de pensar os hibridismos culturais. Aceitar a pluralidade de discursos e, por que não pensar, de "verdades" é um pressuposto para escrever a História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: W. M. Jackson, 1950.
- CASTRO, R. *Era no tempo do rei*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FRYE, N. *Anatomia da crítica*. Tradução Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2014.
- MIGNOLO, W. Lógica das Diferenças e Política das Semelhanças: da Literatura que parece História ou Antropologia e Vice-Versa. In: CHIAPPINI, L.; AGUIAR, F. (Org.) *Literatura e História na América Latina*. São Paulo: Edusp. 1993.
- GOMES, L. *1808*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.
- WHITE, H. *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. 2. ed. Tradução José Laurêncio de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.

O mito de *Teseu e o Minotauro*: uma abordagem didática e literária

Elaine C. Prado dos Santos

Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma Tem mil faces
secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave? *Chega mais perto
e contempla as palavras.*
(DRUMMOND, 1979, p. 175).

75

Pretendemos destacar, por meio deste trabalho, um dos pontos principais do importante papel do professor na vida do aluno: sua competência para o ensino e sua autonomia em sala de aula. Para este fim, selecionamos o mito de Teseu e o Minotauro, a fim de verificar de que forma o mito pode ser abordado na Educação Básica e no Ensino Superior. Em primeiro lugar, procuramos nos apoiar em uma base teórica didática: *Português: Linguagens* (2002), de William Cereja e Thereza Magalhães, autores de livros didáticos para o Ensino Fundamental. Em segundo lugar, pelo fato de a autora deste artigo ser professora de Literatura Clássica da Graduação e da Pós-Graduação, selecionamos a obra *Metaformose* (1998) de Paulo Leminski para verificar a leitura a respeito do mito de Teseu e o Minotauro.

Ao levarmos em conta essas questões, podemos supor que a formação do docente o capacite a pensar e a agir sobre a teoria com mais propriedade, e assim poder justificar suas ações e intervenções junto do alunado. É da responsabilidade desse profissional manter a própria autonomia ao tomar decisões, pois ele não deve meramente depender de receitas ou pacotes prontos no que se refere ao ensino. O professor é agente transformador, cooperador, mediador e protagonista da ação educativa por isso há a necessidade de sua formação continuada. A prática pedagógica inserida em uma velocidade de hipermídias encontra o desafio de manter-se atualizada pelo excesso de apelos interativos que os novos tempos propõem.

O conteúdo escolar pode ser ampliado unindo os vínculos entre cultura, ciência e tecnologia. As percepções, as sensações, os sentimentos ou os conhe-

cimentos e outras formas de percepção da vida, do entorno, das máquinas etc. são tantas que é possível fazer uso de obras visuais e literárias como estratégias sedutoras de tal forma que se possa estabelecer um diálogo interdisciplinar de maneira prática, no sentido recursivo da comunicação. Nesse viés, os mitos, embora tenham suas origens a um passado extremamente remoto, estão relacionados a uma visão de mundo que hoje se volta a um caráter mais estético, estilizado e reatualizado.

Podemos recorrer à Mitologia e relatar que, em uma atemporalidade mítica, o homem primitivo, provavelmente, se reuniria para contar e ouvir histórias, narrativas a respeito de caçadas e de mitos sobre vida, a natureza e o mundo à sua volta. Assim, a repetição desse gesto se estende ao longo dos séculos e em diversos lugares, estimulando o fascínio pela narrativa do mito, reforçando um prazer que sempre se renova, pois o gesto humano do “narrar” se ritualiza e se renova e pode ser reatualizado e recontextualizado em sala de aula. Essa prática de “contação” de histórias de época, especialmente de mitos e de lendas, desperta a atenção e a curiosidade dos alunos, capturando-os pela imaginação e pela sensibilidade de tal forma que esse recurso os aproxima do imaginário, dos valores, do modo de pensar e de sentir culturas de outrora. Ao mostrar a chave, à qual se refere Drummond, do encontro entre palavra e significado, pensamos no conhecimento dos clássicos, por meio de sua expressão da Mitologia, por meio dos mitos, porém transpostos e reatualizados em uma linguagem contemporânea. Conforme Bakhtin (1997, p. 121), “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constituindo outras palavras, eis a chave à que se refere Drummond, pois em um processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, os enunciados são dialógicos. Dessa forma, neles, sempre estarão presentes os ecos e as lembranças de outros enunciados, por exemplo, os mitos transformados na palavra recontextualizada, na palavra reatualizada em que haverá a presença da palavra do outro. Assim, podemos apresentar para os alunos do Ensino Fundamental, do 6º ano o até 9º. ano, ou para os alunos Universitários que o mito é reversível e recriador. Conforme o Currículo do Estado de Língua Portuguesa (2011, p. 26):

Deve-se levar em conta que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento quando contextualizado, ou seja, quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceitos e

atividades. Dados, informações, ideias e teorias não podem ser apresentados de maneira estanque.

É de suma importância o mito para o imaginário coletivo, porque ele fornece, segundo Eliade (2004), os modelos para a conduta humana, conferindo significação e valor à existência. Os mitos revelam que o mundo, o homem e a vida têm uma origem e uma história, e que essa história é significativa, preciosa e exemplar. Assim, compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas entender melhor a categoria de nossos contemporâneos. É interessante perceber o quanto Cereja e Magalhães (2003, p. 14), por meio de sua metodologia, levam o aluno a determinados valores, “[...] quem nunca quis ser herói ou heroína, lutar contra o bem ou o mal e destacar-se por seus feitos de coragem e ousadias?... Desde a época do bronze, há quase 3 mil anos, na Grécia, o ser humano já criava histórias fantasiosas de destemidos heróis, como Hércules, Aquiles, Perseu e Odiseu”.

A contextualização diacrônica, que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela ideia, aquela teoria se inscrevem na história da Cultura, da Arte e das ideias? Como certa obra, por exemplo, foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de época anteriores a ela própria? A contextualização interativa, que permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno. Como ele é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado? A questão da contextualização remete-nos à reflexão a respeito da intertextualidade e da interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma mesma ideia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens? A construção do conhecimento humano, o desenvolvimento das artes, da ciência, da filosofia e da religião foram possíveis graças à linguagem que permeia a construção de todas as atividades do homem. Não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorrem na e pela linguagem. (BRASIL, 2011, p. 27).

A partir do Currículo do Estado de Língua Portuguesa, nós, professores, temos de ter consciência de que um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos. “Quem ler por último lerá melhor” (GENETTE,

2005, p. 5). E sob essa perspectiva, um texto para se constituir como tal (pois é perpassado por outros discursos com os quais dialoga e se faz expressão literária) e deve ser levado à percepção dos alunos, do Ensino Fundamental, e não pode parar em nossas pesquisas, não pode ficar em nossos trabalhos de conclusão de curso, em nossas dissertações e em nossas teses. Eles devem cada vez mais trazer significação na busca incessante pela cultura, culminando em interpretações críticas e contextuais, mostrando o estreitamento da relação entre as produções tradicionais e as modernas. Por isso, nosso diálogo se abre ao integrar a área da Educação com a Cultura e com as diferentes mídias, considerando que tais áreas do saber, a exemplo de outras ciências, possuem uma dimensão de caráter prospectivo, isto é: tendem a projetar a partir da análise do presente as diretrizes para o futuro. Sendo assim, podemos dizer que esse objetivo de aplicação à Educação está inserido na Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo, como uma de suas prioridades à competência leitora (BRASIL, 2011, p. 16-18):

A prioridade das linguagens no currículo da educação básica tem como fundamento a centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente. [...] é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada.

No capítulo intitulado “Herói: o bem contra o mal”, Cereja e Magalhães (2002, p. 13) nos apresentam várias mídias como possibilidades para o ensino, com o fito de despertar o interesse em nossos alunos. Os autores sugerem como exemplo os vídeos: *O senhor dos Anéis*, de Peter Jackson; *Os Caçadores da arca perdida*, *Indiana Jones e a última cruzada* e *Indiana Jones e o templo da perdição*, de Steven Spielberg - estúdios Disney; *Cinema Paradiso*, de Giuseppe Tornatore; e a série de *Guerra das estrelas*, de George Lucas. Da mesma forma, livros: *Quase tudo que você queria saber*, de Heloísa Prieto; *O dia do curinga*, de Jostein Gaarden; *Os doze trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato; *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho; *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain; enfim há uma sugestão de uma lista de livros de aventuras e heroísmos. Os professores podem sugerir aos alunos que visitem sites educativos a respeito de Mitologia. Podemos dizer que a didática apresentada por Cereja é indutiva e dedutiva, pois é capaz de levar os alunos a reflexões e a construções por meio do próprio texto, promovendo a “contação”. Podemos ver isso por meio da apresentação do mito de Teseu que caracteriza o herói diante do aluno, dando a conhecer um herói da Antiguidade:

Teseu, um dos heróis das histórias antigas que chegaram até nós, era filho de Egeu, rei de Atenas, e de Etra, filha de Piteu, rei de Trezena. Criado pela mãe, Teseu desde cedo se destacou por sua força e coragem. Seu desejo era combater bandidos e monstros e, assim, consagrar-se herói, como Hércules, cuja fama se espalhava por toda a Grécia. [...] Quando chegou a época de sortear e enviar as vítimas. Teseu, desejando pôr fim a essa situação, se ofereceu para ser uma delas. Os textos que você vai ler a seguir fazem parte desse episódio. O primeiro retrata o momento em que as vítimas são recebidas e molestadas por Minos; o segundo, a luta entre Teseu e o Minotauro. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 14).

Cereja e Magalhães introduzem, em seu discurso, a voz narrativa de Menelaos Stephanides (*Teseu, Perseu e outros mitos*); utilizam uma técnica de compreensão e interpretação como ponto de partida para a “contação” do mito, retratando pelos dois textos o momento em que as vítimas são recebidas e molestadas por Minos e a luta entre Teseu e o Minotauro para dar um tom solene ao mito que vai ser narrado e ilustrado por meio de imagens.

O capítulo é apresentado com um estudo de texto de tal forma a se fazer uma compreensão e interpretação textual por meio de perguntas dirigidas. Há um momento do texto de Cereja e Magalhães em que há várias relações com o contemporâneo:

[...] nos dias atuais, não existem seres sobrenaturais como o Minotauro, que nos desafiem para nos tornarmos heróis como os de antigamente. No mundo que nos cerca há entretanto, outros “seres” fantásticos, certamente muito mais terríveis do que o Minotauro, como, por exemplo, a fome, as doenças como a Aids e o câncer, o trabalho infantil, as favelas, a violência urbana, os desastres ecológicos, etc. Felizmente, hoje o mundo está vendo surgir novos heróis - os voluntários -, que usam seus “superpoderes” para ajudar os outros. Embora não sejam necessariamente fortes, bonitas e destemidas, essas pessoas se destacam por dedicar uma parte de seu tempo a ajudar pessoas carentes, visitando idosos, defendendo a natureza. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 19).

Para Magalhães e Cereja, muitos dos mitos gregos fazem também parte da cultura de outros povos, figurando em seus contos populares, lendas, fábulas etc. Os deuses gregos comandam o universo e o destino dos homens.

Após a leitura das histórias, dos comentários, das perguntas, dos estudos, da fase de compreensão e interpretação do texto e do trabalho feito quan-

to à linguagem empregada no texto, os autores elaboram uma produção de texto orientada por meio de tópicos interrogativos, e o último deles é para que os alunos desenvolvam um texto acerca da questão: “Quais são as características do mito?”. Podemos inferir que nessa abordagem didática, o discente torna-se um conhecedor das aventuras mitológicas, sabendo empregar o termo adequado a cada situação, ou seja, ampliando o seu vocabulário, sabendo usar a linguagem com mais eficiência, aprendendo usar a língua com muito mais competência. Cabe o seguinte questionamento: a metodologia foi pautada, muito bem orientada, será que efetivamente aplicada em nossa Educação Básica?

Como já dissemos, a nossa análise é alicerçada na seleção do mito de Teseu e o Minotauro, por meio de uma abordagem tanto Didática quanto Literária. Sendo assim, para se fazer uma abordagem literária, fizemos um estudo da obra *Metaformose* (1998) de Leminski, porque o poeta faz uma releitura da obra ovidiana, ao dizer que os olhos de Narciso se tornam um fio condutor, por meio do espelho, a “[...] uma viagem pelo imaginário grego”, ao captarem esse imaginário, transformando-o e remetendo o leitor ao universo de Sísifo. Assim, tudo transcorre sob o foco do olhar. Pode-se dizer que a metamorfose é a mudança da forma pela qual Leminski transforma os mitos – desarticulando-os e rearticulando-os em uma nova ordem, pois tudo é transformação, segundo palavras de Régis Bonvicino (1998, p. 10).

Em *Metaformose* (1988), a narrativa se corporifica por meio do olhar: Narciso se deita de bruços e se olha trêmulo no espelho da fonte, o jovem não se mata diante do riacho e não se metamorfoseia em uma flor narciso, como acontece no mito original, mas, no final, após ter se olhado e visto tudo, ele morre de sede, ao beber sua imagem. Já nas *Metamorfoses* de Ovídio, obra latina, em seu pesar, Narciso bate muito forte em seu peito e quando vê a flagelação na imagem refletida, sente, segundo palavras de Galinsky (1975, p. 59), um colapso de paroxismo auto-erótico (Ov. Met. III, 480-487). E assim ele se enfraquece, desmancha-se, consome-se por dentro até chegar o momento da morte, quando ele simplesmente desaparece, pois *nec corpus remanet* (Ov. Met. III, 493). Entretanto, o olhar de Narciso cai na fonte, que, em uma metáfora, se torna uma faca das águas. A partir do olhar para a água e de seu reflexo, a refração se faz, pois “[...] repete o rosto de Narciso... nos ecos da ninfa”. O termo “ecos” remete o leitor imediatamente ao duplo de Narciso: a ninfa Eco. Para Ovídio, a ninfa é um duplo ou um reflexo de Narciso; a maneira como ela repete, mutilando as palavras que ouve, é análoga à maneira como lhe chega a imagem.

Em *Metaformose* (1998), em um processo similar, a narrativa se estrutura por meio dos ecos da ninfa, surgindo, a seguir, a lenda da pedra de Sísifo: “[...] tu és pedra, Sísifo, e toda pedra em pó vai se transformar, e sobre esse pó, muitas lendas se edificarão”. É interessante a referência ao mito de Sísifo, o que leva a pensar imediatamente no mito do eterno retorno: tudo vai e volta. Em um processo discursivo dialógico, se faz a transposição de mitos, ou melhor, segundo Régis Bonvicino (1998, p. 10), uma transformação dos mitos. Neste edifício de lendas, nesta metamorfose metafórmica de mitos, vai ser estabelecido um diálogo entre o contemporâneo e a Antiguidade, um jogo de transformação e forma, como diz Alice Ruiz (1998, p. 8), metamorfose, outra forma transformada.

A figura do Minotauro, por ter uma natureza híbrida, metade corpo de homem e cabeça de touro, está interligado ao mito do duplo e ao “tema do eu e do outro”. Como um ser híbrido, o Minotauro projeta a fusão do eu e do outro, por isso, ao entrar no labirinto, Teseu se reconhece no próprio Minotauro.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994, p. 611), o Minotauro simboliza um estado psíquico, isto é, a dominação perversa de Minos. O monstro é filho de Pasífae, o que implica que nela também está a origem da perversidade de Minos, ao simbolizar um amor culpado, um desejo injusto, uma dominação indevida, o erro e, por fim, tudo isso fica enclausurado no inconsciente do labirinto. Os sacrifícios oferecidos ao monstro são mentiras e subterfúgios para alimentá-lo com novas faltas acumuladas. O fio de Ariadne, que permite a Teseu retornar à luz, representa o auxílio espiritual necessário para vencer o monstro. O Minotauro, na voz de Leminski, nasce da paixão da rainha Pasífae por um touro branco, saído dos oceanos por ordem de Poseidon. Em torno do monstro, construiu-se o labirinto: a casa monstruosa para um ser monstruoso. É interessante que o olhar de Narciso, nesse momento em que se registra o nascimento do Minotauro e posteriormente sua clausura, volta, tonto de tanta beleza, pois havia acabado de mencionar o voo de Ícaro e sua queda, uma vez que o mito se insere no vai e vem da pedra de Sísifo.

Neste turbilhão de beleza e de visões, a água se tinga de vermelha, do sangue derramado pelo parricídio primordial, e, das espumas do mar, nasce Afrodite: a Beleza. Da morte de Ícaro, ao nascimento, à vida de Afrodite. Por sua vez, Eco chama Narciso, o eco se faz, a voz ecoa e repercute a profecia de Tirésias: “[...] feliz enquanto não enxergar a sua imagem”. Interessante o valor semântico que se estabelece e a gradação que se impõe, ao demonstrar este mundo imaginário, por meio de três verbos de sentido: “olhar, ver, enxergar”. Mas o olhar de Narciso vê Teseu, herói sedento de sangue, que entra no labirinto com uma espada de bronze em uma das mãos e, na outra, o fio de Ariadne. No mito, Te-

seu é filho de Poseidon, deus dos mares, e o Minotauro é filho do touro, saído dos mares de Poseidon, ou seja, também é filho de Poseidon. O pai humano de Teseu é Egeu, que lhe deixou uma espada, sua arma de herói, a fim de empreender sua jornada como um guerreiro do espírito. O Labirinto é um lugar subterrâneo, construído por Dédalo. Conforme Paul Diel (1991, p. 176), Teseu, por ser filho de Poseidon, carregava dentro de si uma tendência monstruosa. O próprio nome Minotauro, etimologicamente, significa touro de Minos, o que remete à dominação perversa de Minos. Não podemos nos esquecer de que Minos era conhecido por sua sabedoria, na Antiguidade, mas a fábula relata que o rei de Creta venceu os atenienses com a ajuda de Zeus, o que revela justiça de sua causa. Porém, depois da vitória, Minos impõe condições tirânicas aos atenienses, pois estes deveriam mandar como tributo anual sete rapazes e sete moças para serem jogados como alimento para o Minotauro. Conduzido pela perversidade de Pasífae, Minos se esquece de sua sabedoria. O pai do Minotauro, Poseidon, sob a forma de um touro, simboliza a dominação e a perversão tirânica, que inspira Pasífae a gerar um filho, configurando-se a injustiça despótica de Minos. Minotauro, encerrado no Labirinto, registra a verdade monstruosa do subconsciente escondida. Por isso quando Teseu entrou no labirinto, em *Metaformose*, é um herói sedento de sangue, que percorre os indelévels meandros da construção de Dédalo, sob uma treva espessa e um cheiro de esterco muito forte, pois representa a verdade monstruosa do subconsciente que se enclausurou. Quando Teseu resolve combater o Minotauro, ele quer romper com a imposição tirânica de Minos. Como afirma Diel (1991), o Labirinto é o lugar habitado pelo monstro simbólico, o subconsciente de Minos, ou seja, a representação do próprio homem, que carrega, dentro de si, uma tendência perversa à dominação. O monstro, que vive no Labirinto, é um irmão mítico de Teseu, por sua descendência de Poseidon. Segundo Diel (1991, p. 180), Teseu, ao enfrentar o Minotauro, deve lutar contra a própria falta essencial, a tentação perversa que secretamente o habita.

Em *Metaformose*, Teseu olha, então, olha pela primeira vez, e o vê.... e se concretiza em Teseu a profecia de Tirésias em forma de eco: “[...] feliz enquanto não enxergar a sua imagem”, mas para a constatação de Teseu e para sua “infelicidade”, o Minotauro tem “sua cara”. Teseu e o Minotauro são “uma pessoa só”. O Minotauro, ao atirar-se sobre Teseu, afunda a espada em sua garganta e o monstro desaba aos pés do herói. Teseu levanta a espada e a mergulha no coração do monstro. A imagem da morte pintada por Leminski é carregada de toda poeticidade, pois, ao morrer, o Minotauro chora como uma criança, por fim, se enrosca como um feto e se aquieta no definitivo da morte. Teseu sai com uma morte na alma do tamanho da noite. Ele deveria combater o monstro, ou seja, a dominação de Minos, e encontrar o caminho para sair

do Labirinto. Entretanto, quando entrou no Labirinto, teve ajuda de Ariadne, que lhe deu um novelo de linha para não se perder. Ariadne representa a purificação do Amor, que auxilia o herói na luta, evitando que ele se perca nos meandros labirínticos da mentira e da intriga. Teseu e o Minotauro são uma só pessoa. Segundo Diel (1991, p. 181), o combate contra o Minotauro é o combate espiritual contra o recalçamento, contra a perversidade dominadora. É a luta entre almas. Ou podemos dizer um combate do eu e do outro, Teseu lutando com o outro, que é ele mesmo, com o monstro que existe dentro dele. Na verdade, é o próprio ser humano lutando contra seu monstro interior.

Ariadne se torna o apoio moral, a linha que serve de guia, ou seja, a pureza dos verdadeiros sentimentos. Teseu, graças ao fio de Ariadne, encontra o caminho que o conduz para fora do Dédalo do subconsciente. Ele vence o touro, ou seja, a dominação, graças à força do amor, mas eles não ficam juntos, não se casam no mito. Se houvesse a união do casal, haveria a ligação entre os dois povos pelos laços de amizade e Teseu venceria, por completo, a perversidade pela ação sublime do amor e da união. Em *Metaformose* (1998) Teseu sai com uma morte na alma do tamanho da noite, o que pode representar o fracasso do ser humano, pois provavelmente o herói não consegue atacar o monstro em si mesmo, ou é o próprio vazio que acompanha o ser humano muitas vezes no percurso de sua vida. Todavia, no universo metamórfico da palavra, a pedra rola mais uma vez, pois ela não para de rolar. Teseu, como um novo Minotauro, agora habita as profundezas do labirinto, ele é a fera sem deus. Podemos dizer que se configura a catábase de Teseu e sua transformação em um novo ser, um novo Minotauro, pois tudo é transmutação. E nesta forma transformada por uma nova abordagem de leitura, a noite gera um novo Teseu. Podemos, neste momento, citar Junito Brandão (1997, p. 114), ao falar da descida aos infernos, que retrata o supremo rito iniciático: a catábase, a morte simbólica, indispensável para uma anábase, uma escalada definitiva na busca da anagnórisis, da transformação do que resta do homem velho no homem novo. Em *Metaformose*, há esses três momentos: a descida de Teseu ao Labirinto, quando se vê como o Minotauro, e sua saída do Labirinto registra sua morte simbólica, sua transformação em um novo Minotauro, e, por fim, o nascimento de um novo Teseu. Configura-se, assim, em Teseu, a própria história do homem, em sua luta, em sua jornada, na busca incessante de vencer seus monstros internos para se tornar um herói pleno e novo diante do mundo.

Por fim, para os didáticos Cereja e Magalhães, os mitos contam histórias que fazem parte da cultura de determinado povo e expressam o modo como ele vê a realidade, pois eles explicam os fenômenos da natureza, o surgimento do mundo e do universo. Por meio deste estudo, procuramos nos apoiar em

uma base teórica didática, *Português: Linguagens* (2002), de William Cereja e Thereza Magalhães, autores de livros didáticos para o Ensino Fundamental. Em segundo lugar, selecionamos a obra *Metaformose* (1998) de Paulo Leminski, a fim de verificar a sua leitura a respeito do mito de Teseu e o Minotauro de tal forma que podemos chegar à seguinte conclusão: sabemos que os deuses da Antiguidade são seres que se assemelham ao homem em comportamento, nos desejos, nas paixões e podem ser bons ou maus; mas há uma diferença: os homens são mortais e os deuses vivem no Olimpo em sua imortalidade em um tempo “atemporal”, registrados em nossa memória.

Por isso, em nossa abordagem literária, Leminski, em forma de eco, vai clamar que não tem um nome para ser chamado e se interroga em qual fábula se transforma: A voz do eco que me chama, mas já não tenho um nome para ser chamado. Que deuses me tomam como matéria-prima? Em que fábula me transformo? (LEMINSKI, 1998, p. 39). Em uma ousadia de criação que se metamorfoseia em poesia e prosa entrelaçadas em metamorfose, Leminski transforma os mitos em uma provocadora arte de criação! Eis a arte da reatualização dos mitos: sua atemporalidade ritualizada, reatualizada, provocada pela Memória!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BONVICINO, R. Notas sobre *Metaformose* de Paulo Leminski. In: LEMINSKI, P. *Metaformose*. Uma viagem pelo imaginário grego. Iluminuras: São Paulo, 1998.
- BRAIT, B. (Org.). *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRANDÃO, J. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1997. 3 v.
- BRASIL. *Currículo do Estado de São Paulo*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coordenação Geral Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria da Educação, 2011.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 8. ed. Tradução Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- DIEL, P. *O simbolismo na mitologia grega*. Tradução Roberto Cacuro e Marcos Martinho dos Santos. São Paulo: Attar Editorial, 1991.
- ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva S.A., 2004.
- GALINSKY, G. K. *Ovid's Metamorphoses: An Introduction to the Basic Aspects*. Berkeley: Los Angeles: University of California Press, 1975.
- GENETTE, G. *Palimpsestos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- LEMINSKI, P. *Metaformose*. Uma viagem pelo imaginário grego. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- OVID. *Les métamorphoses*. Tradução Georges Lafaye. Paris: Société d'édition Les Belles Lettres, 1994. Tomos I, II e III.
- RUIZ, A. Águas para um olhar. In: LEMINSKI, P. *Metaformose*. Uma viagem pelo imaginário grego. Iluminuras: São Paulo, 1998.

Santos Saraiva: latinista de muitos saberes e poucos olhares

Marcel Mendes

Elaine C. Prado dos Santos

O escritor, filólogo e hermeneuta bíblico Francisco Rodrigues dos Sanctos Saraiva ou, simplesmente, Santos Saraiva – cidadão de duas pátrias, pesquisador de dois continentes, herdeiro de duas tradições religiosas – sintetiza, na ambiguidade do seu perfil, a luminosidade de um erudito e a obscuridade de um desconhecido.

Podemos afirmar, sem risco de equívoco, que no esforço de compreender e interpretar o complexo mosaico de vertentes culturais da segunda metade do século XIX, a historiografia brasileira parece não ter identificado a excêntrica personalidade, os múltiplos saberes e a curiosa ubiquidade de Santos Saraiva, disso resultando certa rarefação na produção acadêmica e editorial alusiva à vida e à obra desse personagem incomum.¹

Diante dessa constatação, e considerando que “[...] a vida e obra de Santos Saraiva ainda perdura [...] enigmática sob muitos pontos de vista ou verdadeiramente lacunosa em vários dela” (RABUSKE, 1976, p. 29), este artigo tem por finalidade reunir fragmentos biográficos de Santos Saraiva, delinear um fio condutor que reconstitua sua trajetória pessoal e intelectual e, principalmente, recuperar referências que possam adensar a memória do seu legado cultural. Não passaram despercebidas aos autores deste artigo certas inconsistências trazidas a lume pelo próprio *corpus* documental; foram observadas, também, descontinuidades na visibilidade da linha do tempo, iniciada em 22 de fevereiro de 1831,² data de nascimento do ilustre erudito luso-brasi-

¹ “Cremos que o assunto seria digno de uma pesquisa longa e aprofundada. Do tipo daquelas que se fazem em Mestrados ou mesmo Doutorados. Certo, por ora, de que as Letras Lusas e Brasileiras até hoje voltaram de menos as suas atenções para Santos Saraiva [...]”. (RABUSKE, 1976, p. 29).

² As fontes secundárias consultadas mencionam 1834 (alternativamente, 1832) como o ano do nascimento de Santos Saraiva. O próprio filho do biografado, Eliezer dos Santos Saraiva, anotou esses mesmos anos a partir do que ouvira falar, mas declara explicitamente que não encontrou documentos originais e, mais ainda, tinha lembrança da existência de pelo menos

leiro, e encerrada no dia 3 de julho de 1900, quando Santos Saraiva retirou-se do cenário da vida para aguardar a ressurreição dos justos.

Estabelecida a moldura preliminar, passemos a construir um roteiro que nos conduza aos desfechos pretendidos, iniciando pelo outro lado do Oceano Atlântico, onde Santos Saraiva viveu metade da sua existência.

Santos Saraiva na Europa

O berço de Francisco Rodrigues dos Sanctos Saraiva encontra-se na antiga Vila Seca de Armamar (atual Vila Seca e Santo Adrião, freguesia de Armamar), no distrito de Viseu. Foram seus genitores Antonio dos Sanctos e Anna Rita [Saraiva],³ ambos portugueses reconhecidos como cristãos-novos. Essa identidade decorre do fato de os antepassados da família Saraiva, de origem judaica, terem sido obrigados a submeter-se ao batismo cristão como estratégia extrema de sobrevivência, em meio ao clima de intensas perseguições desencadeadas contra judeus e mouros, na Península Ibérica, a partir do final do século XV.⁴

"duas certidões de idade", diferentes entre si. (SARAIVA, 1939, p. 13). Pesquisas recentes, feitas pelo genealogista Paulo Valadares, conduziram à *Certidão de Batismo* de Francisco Rodrigues dos Sanctos Saraiva, localizada no Arquivo Distrital de Viseu – Portugal. O *fac-símile* correspondente, publicado em Valadares (2001, p. 7), registra como data de nascimento o dia 22 de fevereiro de 1831, e consigna os nomes dos pais e avós, tanto paternos como maternos, além dos padrinhos, identificando suficientemente o personagem. Adotaremos, portanto, esta última informação, no que estamos a divergir dos demais biógrafos.

3 As fontes secundárias indicadas nas referências mencionam os nomes de Antonio dos Sanctos Saraiva e Anna Rita Rolla como pais de Francisco Rodrigues dos Sanctos Saraiva. Essas menções, embora reproduzidas a partir de dados informados pelo filho do biografado (SARAIVA, 1932; 1939), divergem, parcialmente, dos registros constantes da *Certidão de Batismo* localizada no Arquivo Distrital de Viseu – Portugal. Em nosso texto, optamos pelos nomes consignados no documento primário.

4 Mais uma vez, deixamos de utilizar a versão constante das fontes secundárias, que repetem, à exaustão, os depoimentos do próprio filho do biografado, segundo os quais Antonio dos Sanctos "[...] tinha sido um rabino originário da Síria e passara da Espanha para Portugal, tornando-se cristão-novo". (SARAIVA, 1939, p. 13). Segundo Valadares, "[...] nada nos autoriza a tomar como legítima a versão do 'rabino sírio', pois nos parece a criação deste ancestral mítico apenas uma forma de desvencilhar-se do passado católico ou legitimar-se como hebraísta" (2001, p. 7).

Linguagem, Identidade, Sociedade

Nada se pôde recolher de informações sobre a infância e a mocidade de Santos Saraiva, além do registro de que seus pais o teriam dedicado desde cedo ao sacerdócio católico-romano, desígnio esse que levou o jovem Francisco, bem antes de completar vinte anos de idade, a matricular-se na tradicional Universidade de Coimbra, em busca do título de Doutor em Teologia e Direito Canônico. Recém-chegado das margens do Rio Douro, Santos Saraiva já trazia em sua bagagem intelectual uma sólida base de conhecimento de latim, prerequisite essencial para a admissão em Coimbra, e tinha também instrução na língua hebraica, que aprendera desde cedo, no seio familiar. Curiosamente, seriam essas duas línguas clássicas que haveriam de notabilizar, de modo diferenciado, nosso biografado como célebre filólogo, latinista e hebraísta.

Contemporâneo de escritores da maior envergadura, como Alexandreerculano (1810-1877), Almeida Garret (1799-1854), Antero do Quental (1842-1891), Antonio Feliciano de Castilho (1800-1875), Camilo Castelo Branco (1825-1890) e Eça de Queiroz (1845-1900), que faziam a transição do romantismo para o realismo na literatura portuguesa, Francisco Rodrigues Sanctos Saraiva (1831-1900) encontrou em Coimbra um cenário tensionado por inquietações intelectuais e turbulências políticas, mencionando-se nominalmente as convulsões da *Maria da Fonte* e da *Patulélia*, aparentemente, então, já superadas. Espírito irrequieto e contestador, Santos Saraiva deve ter se envolvido também em controvérsias que ainda reavivavam teses *setembrinas* e em polémicas que antecipavam, precocemente, ideários *republicanos* e *anarquistas*. Os apontamentos organizados postumamente pelo seu filho, Eliezer dos Santos Saraiva, fazem menção desses envolvimento, que podem ter refletido negativamente no aproveitamento do *curriculum studiorum* de Santos Saraiva em Coimbra. (RABUSKE, 1976, p. 34; SARAIVA, 1939, p. 15).⁵

5 A condição de egresso da Faculdade de Teologia da Universidade de Coimbra, conquanto exaustivamente referida pelos biógrafos com base nas declarações do próprio Santos Saraiva e nos textos elaborados pelo seu filho, Eliezer dos Santos Saraiva, não pôde ser comprovada por ocasião da visita que a coautora deste artigo (Elaine C. Prado dos Santos) fez à Universidade de Coimbra, no mês de abril de 2008. Na ocasião, foram feitas exaustivas buscas nos "ficheiros" da Universidade, tomando-se como referência o período de 1845 a 1855, e nenhum resultado positivo confirmou-se. Esse desfecho negativo deixou os autores em séria dúvida a respeito da veracidade da informação, sempre repetida, de que o Padre Santos Saraiva teria se doutorado em Teologia e Direito Canônico na tradicional Universidade de Coimbra. Por esse motivo, os autores estão dispostos a voltar a Coimbra, para empreender nova busca nos arquivos dos antigos discentes. Por enquanto, admite-se como possível uma das seguintes hipóteses: a) falha na pesquisa documental; b) exclusão (expurgo) do prontuário do biografado, decorrente da sua eventual participação em agitações políticas da época; c) expurgo do pron-

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

A propósito da formação teológica de Santos Saraiva em Coimbra, cabe ponderar que o ambiente acadêmico da Faculdade de Teologia, nas décadas centrais do século XIX, devia encontrar-se instável, inquieto e insatisfeito, sob as incidências de sucessivas reformas educacionais, universitárias e curriculares que vinham do Estatuto de 1772, promulgado pelo Marquês de Pombal, passavam pelo Regulamento de 1793, assinado pela Rainha Maria I, e incorporavam as modificações curriculares e de organização introduzidas pela Rainha Maria II, em 1836. Por sua vez, o Decreto de 20 de setembro de 1844, “[...] mais vasto, mais racional, mais lógico e mais liberal que o de 1836” (VEIGA, 1872, p. 274), teria corrigido certos equívocos da legislação então vigente, mas não restabeleceu a coesão, a profundidade e a ortodoxia necessárias aos estudos teológicos, já que os títulos de Bacharel e Doutor, conferidos pela Faculdade de Teologia da Universidade de Coimbra, tinham validade como requisito de formação acadêmica para a ordenação sacerdotal no contexto do Catolicismo Romano. Segundo admite o padre jesuíta Arthur Rabuske, um dos poucos biógrafos de Santos Saraiva, é possível “[...] que a Teologia [de Coimbra] se achasse bastante dominada pelo jansenismo, racionalismo, cientismo e liberalismo, constituindo-se pois, para a Igreja Romana, sob certos aspectos de formação sacerdotal, em verdadeira catástrofe religiosa e pastoral”. (RABUSKE, 1976, p. 34).

Deixemos de lado os juízos de valor relativos à formação teológica de Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva e passemos a acompanhar seus passos rumo à capital do Império Britânico, então hegemônico no planeta, ou rumo à “Roma dos céares e dos papas” – não se sabe com clareza qual foi o primeiro destino. Admitindo-se que a “Londres vitoriana” tenha sido sua primeira opção após a experiência acadêmica coimbrense, caberia indagar pelos motivos que levaram o “Doutor Santos Saraiva” a fixar residência naquela metrópole, e por quanto tempo ele ficou lá. Os raros biógrafos de Santos Saraiva não só repetem relatos já consagrados, como adornam de atributos superlativos o universo de pesquisas e estudos empreendidos pelo futuro “Sábio das Picadas”⁶ na Capital Britânica. Vejamos o que escreveu (sic), em 1895, o dicionarista brasileiro Augusto Victorino Alves Sacramento Blake:

tuário, decorrente das raízes judaicas de Santos Saraiva; d) expurgo do prontuário, decorrente do fato de o Padre Santos Saraiva ter abjurado, em momento posterior (1875), sua condição de sacerdote católico-romano; e) extravio da documentação original; f) falsidade ideológica do biografado.

6 Título carinhoso que seria atribuído a Santos Saraiva, após 1875, derivado do local de sua residência, conhecido como “Picadas do Norte”, uma área rural próxima ao Estreito, parte continental da antiga cidade do Desterro (atual Florianópolis-SC). Já urbanizada, a região é designada, atualmente, pelo nome do seu mais ilustre antigo-morador: Vila Santos Saraiva.

Memoria admiravel, inteligencia rara, sendo instruído por seu pae nas línguas semíticas e todo dedicado á linguística desde os estudos eclesiásticos, durante os quaes deu-se ao exame dos textos sagrados e á poesia, demonstrando veia abundante e melodiosa, passou á Londres, onde conviveu com os mais notaveis orientalistas, adquiriu conhecimentos excepcionaes do hebraico, do sanscrito, do arabe, syriaco, latim, grego e idiomas do norte da Europa que fala e escreve correctamente, e algumas noções do chinez, que lhe permitem decifrar os trezentos caracteres radicaes da lingua litteraria e classica. [...] É profundo nas sciencias theologicas e philosophicas; deu-se ao estudo da mineralogia, da botanica, da historia, da numismática, da paleografia, da filologia e de outros ramos dos conhecimentos humanos. (BLAKE, 1895, p. 106).

Como se pode observar, o eclético pesquisador nascido na Vila Seca de Aramar teria ido muito além da sua formação teológica e em direito canônico conquistada em Coimbra, eventualmente deficiente e heterodoxa, como já referido: “Dessa convivência com o mundo científico londrino, onde pontificavam sábios orientalistas hebreus, surgiu a multiforme cultura d’esse homem, que estava fadado a maravilhar os seus contemporâneos com o seu saber”. (SARAIVA, 1939, p. 15). De acordo com o roteiro que adotamos, Santos Saraiva tomou, em seguida, o rumo de Roma, mas não se sabe em que ano isso aconteceu, nem a agenda que cumpriu na “cidade eterna”: “De Londres, ele foi a Roma, e usando os contatos que fizera na Inglaterra, recebeu a direção de uma paróquia no Brasil”. (VALADARES, 2001, p. 8). É provável que, estando no Vaticano e tendo planos de transferir-se para o Brasil, onde assumiria funções sacerdotais, tenha ali sido ordenado *padre* ou, mais precisamente, *presbítero secular*, sempre conforme a tradição católico-romana.

A respeito da eficácia dessa ordenação, ou melhor, da profundidade das suas convicções eclesiásticas e vocacionais, ousamos antecipar aqui o conteúdo parcial do “Manifesto” subscrito pelo Padre Santos Saraiva, no ano de 1875, quando toma a grave decisão de abandonar a batina e abjurar seus votos de pobreza, obediência e castidade:

Fui ordenado de presbítero [sic]; e, à semelhança daquele que não se levanta senão depois de cair, achei-me em breve iludido nas minhas esperanças espirituais; a reflexão começou então a preocupar-me o espírito; entrei no tirocínio da observação: a desilusão, porém, foi gradual e lenta, pelo receio de ser precipitado e injusto. Deixei que o tempo e a experiência, sempre crescente, me abrissem completamente os olhos, até riscarem-me do espírito a menor dúvida. (SANTOS SARAIVA apud RABUSKE, 1976, p. 34).

Seguindo a cronologia dos acontecimentos, encontraremos o Padre Santos Saraiva viajando para o Brasil, no ano de 1860. Sua permanência neste país estende-se, numa primeira fase, por aproximadamente cinco anos, findos os quais retorna a Portugal, em viagem de recreio e estudos, concentrando-se na capital lisbonense:

Em Lisboa passava o tempo entregue aos estudos philologicos, frequentando a Bibliotheca Nacional, cujos antigos manuscriptos literários investigava com ardor. Ahi, com a sua systematica modestia, e profundas dissertações, confundia os mais notaveis sábios da época, os quais, attonitos, o interrogavam sobre as novas teorias. Os literatos das Academias Portuguesas, convencidos do seu valor, e maravilhados pelos conhecimentos que ouvião ao padre desconhecido, prestavam-lhe inequívocas provas de homenagem e veneração. De espirito demasiado esclarecido, censurava com critério os philologos nacionais e estrangeiros, que, pouco escrupulosos, entregavam os seus escriptos á publicidade, muitas vezes eivados de erros. (SARAIVA, 1932, p. 11).

Mais uma vez, percebe-se no texto certo arroubo laudatório de alguém que se revela deslumbrado com o desempenho intelectual e cultural do biografado – o próprio pai –, e de quem mais tinha ouvido relatos selecionados, do que lido depoimentos sistematizados, diários ou textos da época. Ainda assim, é possível aproveitar elementos do cenário descrito, para admitir interações de Santos Saraiva com expoentes da literatura portuguesa do século XIX, notadamente com Alexandre Herculano: “Em 1865 ele retornou a Portugal onde permaneceu por cinco anos, ao que tudo indica, passou este tempo estudando nas bibliotecas locais. Nesta época mantém relações com o historiador Alexandre Herculano, autor de *História da origem e estabelecimento da Inquisição em Portugal*”. (VALADARES, 2001, p. 8). É possível que o interesse predominantemente histórico do autor citado, que é genealogista, tenha minimizado outras facetas luminosas de Alexandre Herculano, quais sejam, as de jornalista e notável escritor de romances, romances históricos e poesias – obras de reconhecido valor literário.

Passemos a mais uma referência, (o prefácio de Mattathias Gomes dos Santos) inserida nas páginas introdutórias da obra de Eliezer dos Santos Saraiva (1932), e que expande a simples correlação de *contemporaneidade* de Santos Saraiva e Alexandre Herculano ao grau de *amizade*, além de identificar certo paralelismo entre as respectivas biografias:

Contemporâneo e amigo de Alexandre Herculano, percebe-se que as

duas personalidades eram afins, tinham a mesma diretriz e colimavam o mesmo objetivo: corrigir mazelas da humanidade. Diversa foi, porém, a expressão de talento e de cultura e, por isto, ocuparam setores diferentes: um dedicou-se à história e ao romance; o outro, a estudos de alta filologia, à teologia e à religião. Se o primeiro veio a ser o estilista que todos reconhecem, o outro tornou-se também primoroso cultor da língua portuguesa, com grande lastro sobre línguas vivas e mortas. Foi latinista, helenista e hebraísta notável. (SARAIVA, 1932, p. 6).

A simetria apontada pelo prefaciador aqui transcrito encontraria outro pilar de sustentação nas similitudes de ambos, em determinado momento das suas trajetórias biográficas, quando um e outro se retiram do convívio social e passam a se dedicar aos rudes labores agrícolas, numa espécie de *retiro*. Esta antecipação do tempo cronológico deve ser encerrada, contudo, a fim de que também concluamos as referências que situam Santos Saraiva na Europa e passemos, em definitivo, a acompanhar seus passos no lado de cá do Oceano Atlântico. Afinal, “quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”.⁷ Antes da travessia, contudo, é inevitável perguntar: diante de tamanho prestígio do “Padre Saraiva” no ambiente intelectual de Lisboa, consolidado no quinquênio de 1865 a 1870, quais seriam as motivações que o teriam levado a deixar novamente seu país de origem e tentar um recomeço de carreira no Brasil? Voltava, então, pela segunda vez, sob o influxo dos desafios eclesiástico-vocacionais ou tinha pretensões intelectuais direcionadas para o magistério, eventualmente para o segmento editorial? Na segunda hipótese, por que não produziu nenhuma obra escrita, em Lisboa, ao tempo em que frequentava os recintos acadêmicos e literários mais expressivos de Portugal? Enfim, essas são perguntas para as quais não temos respostas, apenas conjecturas. Seria o caso de esperar por respostas ou de buscar novas perguntas?

Santos Saraiva no Brasil

Como já anotado, Santos Saraiva atravessou o Atlântico e a linha do Equador em três ocasiões: veio ao Brasil em 1860, uma primeira vez; retornou a Portugal em 1865, fixando-se em Lisboa, e deslocou-se novamente para o Brasil, em 1870, onde permaneceu o restante da sua existência, isto é, até o dia 3 de julho de 1900. Da primeira vez, chegou ao porto do Rio de Janeiro, quando a febre amarela grassava nestas terras tropicais e dizimava os europeus e norte-americanos recém chegados às centenas. Da Capital do Impé-

⁷ Frase atribuída ao intelectual Alfredo Bosi (1936-), sem menção rigorosa da fonte.

rio, tomou rumo de Minas Gerais, onde assumiu, por ser fluente em inglês, as funções de Capelão dos católicos ingleses que trabalhavam na Companhia de Mineração de Morro Velho.⁸ Eliezer dos Santos Saraiva, filho do biógrafo e uma das fontes secundárias mais citadas, informa que durante essa permanência o Padre Santos Saraiva “[...] escreveu vários trabalhos [...] que ainda se encontram inéditos”. (SARAIVA, 1939, p. 16). Ao que tudo indica, essas teriam sido as primeiras produções literárias do erudito luso-brasileiro, inauguradas com a tradução de uma obra francesa intitulada: *Jesus Cristo, por sua tolerância e brandura, modelo dos legisladores*. Sobre a relevância do empreendimento não temos condições de emitir opinião. Destacamos, contudo, a preferência do Padre Saraiva pela polêmica religiosa, tendo por alvo prioritário a instituição da qual faz parte, a Igreja Romana. Esse paradoxo só será superado quinze anos mais tarde, quando Santos Saraiva decide afastar-se do Catolicismo e intensificar seus ataques contra a Igreja Romana que tinha, então, na sua liderança, uma das figuras mais conservadoras da história eclesiástica, o Papa Pio IX (1846-1878), adversário do liberalismo teológico, descrente do prestígio da ciência e intolerante em matéria de convivência religiosa. Podemos assim entender melhor o que afirma seu biógrafo mais próximo a respeito da obra inaugural de Santos Saraiva:

Por que havíamos nós de negar aos perseguidores religiosos reflexões de brandura e caridade; aos perseguidos, consolações que o Evangelho nos manda lhes prodigalizemos, fazendo suspender os muitos golpes que a intolerância e o fanatismo estão sempre a ponto de descarregar? (SARAIVA, 1932, p. 113).

De Minas Gerais, Santos Saraiva deslocou-se para a então Província do Rio Grande do Sul, onde exerceu funções de “vigário encomendado” em várias localidades, iniciando pela Paróquia de São Francisco de Paula de Cima da Serra, para a qual foi nomeado em 23 de junho de 1862. Um ano e meio depois, foi designado pela autoridade diocesana para a Paróquia de São Sepé, permanecendo poucos meses nessa pequena localidade próxima à fronteira com o Uruguai. Suas andanças pela província gaúcha cobrem o território de São Gabriel e vão até a Serra dos Tapes, onde o eclético Padre teria reunido coleções mineralógicas e feito investigações botânicas. (RABUSKE, 1976, p. 38). Na escala do tempo, suas andanças prolongam-se até o início da Guerra

do Paraguai, isto é, o fim do ano de 1864. Nesse tempo, o Padre Santos Saraiva teria escrito as *Origens do Cristianismo*, obra literária nunca publicada, “[...] em que os Strauss, Renan e outros escavadores da historia religiosa teriam refutação esclarecida e enérgica, si ella fosse publicada”. (BLAKE, 1895, p. 107). Nenhuma resenha do polêmico livro pôde ser elaborada até o presente, pois a obra, depois de publicada, teria sido recolhida.⁹ No que tange à vida e à obra do Padre Santos Saraiva, parece, mais uma vez, que pairam no ar enigmas envoltos em mistério.

É depois dessa presença difusa no interior da Província do Rio Grande do Sul que Santos Saraiva retorna a Lisboa (1865), para, depois de cinco anos, apresentar-se novamente na Capital do Império – Rio de Janeiro –, onde circulará com desenvoltura e visibilidade. Foi nessa época que o Imperador, tendo sido informado sobre o Padre Santos Saraiva e sua invulgar erudição, o teria convidado a comparecer ao Paço de S. Cristóvão para conversarem a respeito dos estudos da língua hebraica, que tanto fascínio exerciam sobre D. Pedro II. Os encontros palacianos, que devem ter se repetido algumas vezes, destacam-se como a referência mais saliente da trajetória biográfica de Santos Saraiva e geralmente citada pelos historiadores.¹⁰ Nessas menções, transcrevem-se até diálogos que teriam sido mantidos entre os dois eruditos, tendo como tema fulcral as questões relacionadas com o hebraico clássico. (SARAIVA, 1939, p. 20). Sobre essa preferência temática de D. Pedro II, o genealogista Paulo Valadares (2001, p. 8) encontrou não somente razões suscitadas pela cultura geral do Imperador, mas identificou também interesse específico que pode ser decorrente de uma remota contribuição judaica inserida na sua árvore de antepassados – informação relativamente inédita para quem se dedica a pesquisar a linhagem da “Sereníssima Casa de Bragança”, titular do Reino de Portugal e do Império do Brasil.

Enquanto residia no Rio de Janeiro, Santos Saraiva “[...] foi reitor do impor-

⁸ Estava em vigência o Art. 5º da Constituição Imperial de 1824, que rezava: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”.

⁹ “Um trabalho de Saraiva sobre as origens do Cristianismo declarava seu apoio à primitiva constituição liberal da Igreja, alterada pelo Concílio do Vaticano. Em consequência de sua tomada de posição, Saraiva se viu em dificuldade com seus superiores hierárquicos. Embora sua revolucionária obra houvesse sido recolhida, o padre Saraiva se inclinava a deixar o sacerdócio católico romano.” (GARCEZ, 1970, p. 114).

¹⁰ Sacramento Blake (1895, p. 107) registra que Santos Saraiva teria apresentado ao Imperador Pedro II uma “memória” com o longo título: *Acerca da necessidade e utilidade do estudo das línguas bíblicas no imperio do Brazil como poderoso auxiliar das sciencias ecclesiasticas e da philologia*. Essa produção bibliográfica é datada de 12 de junho de 1870. Não tivemos acesso ao texto.

tante 'Collegio D. Pedro de Alcantara', estabelecido no Botafogo (Rio), o qual contava com cerca de trezentos alunos internos, e se distinguia pela rigorosa disciplina e hábil direção intelectual". (SARAIVA, 1932, p. 12). Essa informação, conquanto relevante para a biografia de Santos Saraiva, ainda está para ser comprovada por pesquisa documental.

É também nesse mesmo período a que estamos aludindo (1870-1875) que se insere a seguinte referência:

O maior empreendimento de sua vida, que encerrou o primeiro cyclo de atividade intelectual, foi a elaboração do *Diccionario Latino-Portuguez*, em que dispendeu cinco longos anos de trabalho continuo e ininterrupto, considerado, ainda hoje, o único no seu gênero, e o maior monumento de cultura latina entre os povos que falam a língua portuguesa. Essa obra lapidar, que contém 1320 paginas e foi estereotypada e impressa em Havre, em 1881, decalcada segundo o plano do *lexicographo* francez L. Quicherat, abrange os aspectos etymologico, historico, geografico, mythologico e biografico, e é precedido de uma lista de autores e monumentos latinos citados no livro, e das principaes siglas usadas na língua latina. (SARAIVA, 1939, p. 22, grifo nosso).

Impõe-se registrar que a monumental obra já havia alcançado, até 1927, a sua 9ª edição; no ano de 1957, foi lançada a 10ª edição, na realidade, uma reimpressão de *fac-símile*, recentemente reproduzida mais uma vez. A obra encontra-se à venda nas prateleiras das melhores livrarias do ramo. "Trata-se, sem exagero qualquer, do melhor léxico no gênero que se tenha feito tanto em Portugal como no Brasil." (RABUSKE, 1976, p. 28). Para melhor entender a expressão "redigido segundo o plano de L. Quicherat" utilizado por Santos Saraiva na capa da sua obra, os autores deste artigo propuseram-se a comparar o *Novíssimo Dicionário Latino-Português*, de Santos Saraiva, com o *Dictionnaire Latin-Français*, de L. Quicherat e A. Daveluy (1871). As conclusões desse trabalho serão objeto de futura comunicação e poderão relativizar o peso da autoria que vem sendo atribuída a Santos Saraiva.

Os poucos pesquisadores que têm se debruçado sobre a vida e a obra do erudito padre luso-brasileiro convergem na afirmação de que, esgotado pelo ingente esforço intelectual despendido, e desgostoso das condições comerciais impostas pela Casa Garnier, encarregada de publicar o *Novíssimo Dicionário Latino-Português*, Santos Saraiva eximiu-se do convívio social do Rio de Janeiro. Foi buscar, a exemplo de seu contemporâneo e amigo Alexandre

Herculano, a companhia da natureza, longe das letras e dos letrados.¹¹ Nesse mesmo contexto, rompe com o Catolicismo Romano e repudia seus votos eclesiásticos, iniciando nova fase da sua trajetória de vida. Eis seu depoimento, anotado pelo filho-biógrafo: "Ao retirar-me, pois, da sociedade, tive o propósito de passar o resto dos meus dias no silencio, posto que na alma me volteassem verdades amargas que dizer". (SARAIVA, 1939, p. 11). Diz-se de Santos Saraiva que, deixando a batina, foi ser lavrador. Era 1876.

Estabeleceu-se então o ex-Padre Saraiva em Picadas do Norte, atualmente Vila Santos Saraiva, no município de São José, região de Florianópolis (à época, chamada Desterro). No seu retiro catarinense, onde viveu por quase uma década e meia, Santos Saraiva retomou o interesse literário, passando a escrever artigos para jornais, e textos nas formas de poesia e prosa. Em matéria de opção política, fez-se ardoroso republicano e abolicionista. Pugnou pela liberdade de cultos, pela separação da Igreja em relação ao Estado e em favor do casamento civil. No campo das convicções religiosas, afastava-se cada vez mais do Catolicismo ultramontano, que passou a ser objeto da sua contundente pena, tal como fizeram outras figuras nacionais do anti-clericalismo então nascente.

Santos Saraiva e o Mackenzie

Quais as circunstâncias que vincularam o ex-sacerdote Santos Saraiva – intelectual de Coimbra, Londres, Rio de Janeiro e obscuro asceta das Picadas do Norte – com a *Escola Americana* e o *Mackenzie College*, em São Paulo? Os vínculos decorreram do curioso fato de que o Imperador Pedro II, conhecedor da erudição de Santos Saraiva e das dificuldades que este teria no contexto católico romano, recomendou-o ao Rev. George W. Chamberlain para fazer parte do corpo docente da *Escola Americana*, em São Paulo. Surgindo, em momento próprio, a necessidade de se encontrar um substituto para o grande professor de Latim, Rangel Pestana, lembrou-se Chamberlain do ex-padre e foi procurá-lo em Santa Catarina. Tinha em mente outra tarefa para o latinista e hebraísta: a revisão das traduções da Bíblia (Almeida e Figueiredo) em português. O ex-padre não aceitou essa proposta do reverendo Chamberlain, pois julgava que caberia antes uma nova tradução a partir das línguas originais, e não uma simples revisão.

¹¹ "[...] sentiu repentina aversão aos livros e á vida intelectual, desfazendo-se de sua rica e preciosa bibliotheca. Renunciou ao sacerdócio catholico, pois havia abraçado a vida eclesiastica, e, conservando apenas alguns tratados sobre agricultura e medicina domestica, deixou o Rio de Janeiro, e dirigiu-se para a então província de Santa Catharina." (SARAIVA, 1939, p. 10).

Mudando-se para São Paulo, nos albores da República, Santos Saraiva ingressou na *Escola Americana* e logo passou a reger a cadeira de Latim. Seu envolvimento com a instituição educacional presbiteriana cresceu, sendo-lhe atribuídas também aulas de Português, História e, mais tarde, Mineralogia e Petrografia, no *Mackenzie College*. Foi nesse contexto que Santos Saraiva compareceu ao ato de inauguração da pedra angular do *Edifício Mackenzie*, em 12 de fevereiro de 1894, ocasião em que iria apresentar primoroso discurso, elaborado com antecedência, na presença de Cesário Mota Jr., Prudente de Moraes, Horace M. Lane, George W. Chamberlain e uma centena de convidados ilustres. Contudo, o adiantado da hora não permitiu que a voz desse erudito cultor das Letras se fizesse ouvir, restando que o texto fosse colocado – juntamente com outros documentos selecionados – em uma urna de cobre inserida no interior da pedra angular que perpetuou a superior destinação do prédio: “Às ciências divinas e humanas”.

Em um esforço de síntese, pode-se dizer que o nome de Santos Saraiva encontra-se associado a inúmeras iniciativas culturais e literárias que incluem artigos nos maiores jornais do país e publicações de obras de extraordinária relevância. No campo das Letras sacras, produziu ainda uma versão do livro de Salmos, em versos, traduzindo-o diretamente do hebraico, sob a epígrafe *Harpa de Israel* (490 páginas). Não encontrando no Brasil editor para esta notável obra sacra, o Rev. George W. Chamberlain mandou publicá-la pela *American Bible Society*, nos Estados Unidos (1898). Essa notável obra traz em sua página inicial a seguinte dedicatória:

Ao collegio protestante (Mackenzie College) da cidade de S. Paulo (Brasil), adoptando por timbre de sua missão khristan, benefica e civilisadora, o moto ‘às sciencias divinas e humanas’, e tendo philanthropica e desinteressadamente tanto a peito a educação e instrução da mocidade brasileira [...] dedica o Auctor.

Já nos seus últimos dias de vida, encontrava-se trabalhando em uma obra que pretendia ser colossal. Tratava-se de um *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Santos Saraiva não passou da primeira letra. Faleceu às 10:45 horas da manhã do dia 3 de julho de 1900, no Hospital Samaritano, sendo sepultado no Cemitério dos Protestantes, no bairro da Consolação, em São Paulo. O *Jornal Correio Paulistano*, do dia 6 de julho, na página 2, publicou a seguinte nota necrológica: “Passou inteiramente despercebido o falecimento do venerando professor Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva, autor do Dicionário Latino, ocorrido ante-hontem nesta capital.” Nas palavras de Eliezer dos Santos Saraiva: “Era a lâmpada do sábio que se apagava”. (SARAIVA, 1939, p. 60).

Como parágrafo de encerramento do nosso artigo, reiteramos a intenção inicialmente declarada de contribuir para o adensamento do espaço historiográfico que julgamos rarefeito no que se refere à vida e à obra de Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva. Nosso caminho levou à descoberta de inconsistências referenciais, à necessidade de promover alguma desmitificação no tocante aos atributos intelectuais do biografado e, sobretudo, à necessidade de aprofundar a análise e reflexão sobre o legado bibliográfico do erudito padre luso-brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BLAKE, A. V. A. S. *Dicionário Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.
- GARCEZ, B. N. *O Mackenzie*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.
- LESSA, V. T. *Annaes da 1ª Igreja Presbyteriana de S. Paulo (1863-1903)*. São Paulo: 1ª Igreja Presbyteriana Independente de São Paulo, 1938.
- MENDES, M. Retrato de um sábio. In: *Mackenzie*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie, ano III, n. 16, 2001.
- QUICHERAT, L.; DAVELUY, A. *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Librarie Hachette et Cie, 1871.
- RABUSKE, A. Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva: Algo de sua vida e obra, máxime no Rio Grande do Sul. Separata de *Perspectiva Teológica*. São Leopoldo (RS): UNISINOS, 1976.
- SARAIVA, E. S. *O sábio das picadas*. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 1939.
- SARAIVA, F. R. S. *O Catholicismo Romano ou a Velha e Fatal Ilusão da Sociedade* [Com uma *Introdução* de Eliezer dos Sanctos Saraiva]. São Paulo: Empresa Editora Brasileira, 1932.
- VALADARES, P. O mistério do Padre Sanctos Saraiva, um "judaizante" na Côrte de D. Pedro II. In: *Gerações / Brasil – Boletim da Sociedade Genealógica Judaica do Brasil*. São Paulo, junho 2001, v.10.
- VEIGA, M. E. M. *Esboço Historico-Litterario da Faculdade de Theologia da Universidade de Coimbra [...]*. Coimbra (Portugal), Imprensa da Universidade, 1872.

Leituras literárias e outras leituras na escola: um relato de experiência na escola pública Taro Mizutori¹

Helena Bonito Couto Pereira

Cristhiano Motta Aguiar

Lilian Cristina Corrêa

Luciana Duenha Dimitrov

1. Capítulo é resultado do *Projeto Leituras Literárias na Escola*, liderado pela Profa. Helena Bonito Couto Pereira, com a participação dos docentes Cristhiano Motta Aguiar, Lilian Cristina Corrêa e Luciana Duenha Dimitrov. Participação de alunos de graduação e pós-graduação: Graçiele Marinho, Gustavo Guimarães Gonçalves, Katia Maria Amorim Brandão Antoniolli, Leonardo Cordeiro Ribeiro, Natalia de Figueiredo Contave, Tainah Paula Franghieru, Tales dos Santos, Vitor Cesar Delamangi, e Cristiane Maria Paiva de Melo.

Linguagem, Identidade, Sociedade

Introdução

Significativamente, o Brasil, nas últimas décadas, não tem conseguido formar leitores críticos, mas cidadãos capazes de entender o significado literal das palavras sem uma profundidade mais acurada e perspicaz, embora tenha havido inúmeras campanhas nacionais, estaduais e municipais que trabalharam como propulsoras de estímulo e incentivo à leitura. O aprendizado da leitura e do ato de escrever são caminhos pelos quais se aprende a ler o mundo, de tal forma a compreender seu contexto, não só pela manipulação mecânica de palavras, mas em uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade, segundo palavras de Paulo Freire (2006, p. 8). A leitura, consoante Freire, é uma das formas mais eficientes para a inclusão social das camadas menos favorecidas da sociedade, pois, por meio dela, um indivíduo se torna capaz de ler e compreender melhor o contexto em que está inserido.

Tendo por base o pensamento freiriano e considerando que o estímulo à leitura pode ser tomado como um ato de cidadania (e que tal estímulo pressupõe uma articulação entre competências e habilidades individuais com políticas públicas direcionadas, projetos intensivos de promoção da leitura), é revelado, atualmente, um inquestionável imperativo ao mesmo tempo social e pedagógico. Contudo, percebemos que, no mundo contemporâneo, a leitura tem sido sistematicamente substituída por outras formas de apreensão da realidade, com consequências que já podem ser verificadas a curto prazo, seja na incapacidade dos leitores para uma inteligência textual mais profunda, seja nas dificuldades de análise e interpretação de dados que os textos apresentam. Temos aqui um paradoxo, ou seja, a necessidade premente de promover e expandir o ato de ler e sua consequente impossibilidade aparente, dada a dificuldade dos alunos em participarem do processo devido ao seu grau de inteligência e de preparo anterior.

É notável que a incapacidade dos leitores, no que tange à compreensão textual mais profunda, é revelada pela dificuldade na leitura da produção escrita, pois

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio substituíram essa leitura por outras linguagens, como a *internet* e os jogos eletrônicos, que estão presentes em sua realidade e em seu cotidiano. Tais alternativas de leitura também são válidas, mas não podem e não devem substituir totalmente a leitura de um texto em sua forma original. Consequentemente, como fulcro de trabalho, é necessário desenvolver o hábito da leitura, por meio de incentivo e motivação, com o propósito de formar leitores críticos os alunos do Ensino Médio. Conforme Bamberger (1987, p. 70), os hábitos são mais bem incorporados se tiverem como base modelos de comportamento tirados do meio, “ideais” apresentados pelos pais, professores e, sobretudo, pelo grupo que o jovem frequenta. No entanto, segundo palavras de Rubem Alves (2004, p. 11), o hábito de ler deve ser caracterizado pelo prazer, e não pela quantidade de livros lidos.

Por isso, um trabalho de desenvolvimento das competências leitora e discursiva de qualquer cidadão parece passar, necessariamente, pela criação de condições de aprendizagem e de socialização do conhecimento, a partir do contato direto com a leitura e seus diversos instrumentos/métodos de promoção, pois sabemos que, para a formação de leitores, é preciso dar condições ao aluno para que aprenda a ler.

Assim, o projeto *Leituras Literárias e outras leituras na escola* teve o propósito de buscar uma pedagogia voltada para o incentivo à leitura de tal forma a se preocupar não apenas com a construção de hábitos a ela relacionados, mas também com a construção de práticas que se institucionalizam tanto por meio de ações públicas voltadas à promoção da leitura (sejam elas relacionadas ou não ao universo da escolarização) quanto por meio de ações individuais que se apoiem em outros modos de incentivo à leitura. Dessa forma, cria-se uma rede de elementos interagentes capazes de ampliar o alcance da leitura e fazer dela fator central nesse processo de renovação da cidadania.

Para isso, foi necessária a escolha de uma escola para a implementação do projeto, levando em consideração a relevância cada vez maior de uma integração entre o Programa de Pós-Graduação em Letras e a Graduação em Letras com a escola regular, que é o principal campo de atuação do profissional de Letras. O processo teve início ainda em fevereiro com uma reunião conduzida pela líder do projeto e representantes da rede de Educação do município de Barueri. Por já existir uma parceria entre a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a prefeitura daquele município, o processo de aceitação do projeto foi facilitado.

A secretaria de Educação escolheu como parceira inicial a Escola Municipal Taro Mizutori, localizada na Rua Tailândia, 20, no bairro de Vila São Luiz, que

conta com 310 alunos, 40 funcionários (20 professores e 20 funcionários administrativos), 11 salas de aula, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma sala de leitura, um projetor, 30 computadores, uma TV, escola de período integral das 7h00 às 15h40.

É importante ressaltar que, antes de efetivamente atuar na escola, foram realizados cerca de cinco encontros semanais entre os professores participantes do projeto, os alunos de pós-graduação e os alunos de graduação. Os encontros se organizaram no formato de um grupo de estudos. Em cada encontro, a fundamentação teórica, composta pelos livros *A arte de ler*, de Michèle Petit (2009), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, de Marisa Lajolo (1993), *Cultura letrada: literatura e leitura*, de Marcia Abreu (2004), foi fichada e discutida. Essa abordagem se revelou essencial para que os alunos preparassem as aulas que seriam aplicadas na escola escolhida.

Escola Taro Mizutori: objetivos e implementação do projeto

Antes de iniciar a atuação efetiva na escola, foi realizada uma reunião entre professores participantes do projeto e a direção da escola para adequar a proposta do projeto àquela realidade. Acordou-se que as atividades iniciariam na escola no mês de abril. A escola propôs que o projeto fosse aplicado em uma turma de oitavo ano que, no período da tarde (entre 14h00 e 15h40), se encontrava em aula extra do período integral. A dinâmica de trabalho se deu da seguinte maneira: dois professores e duas duplas de alunos iam a cada segunda-feira à escola, enquanto um professor e duas duplas de alunos permaneciam na instituição para discussão, elaboração das atividades futuras e reflexão sobre as atividades já aplicadas.

Tivemos aproximadamente vinte encontros na Taro Mizutori ao longo do ano de 2015. No primeiro encontro, tanto no primeiro quanto no segundo semestres, foram realizadas atividades de “reconhecimento de campo”: inicialmente, aplicamos um questionário cujo objetivo consistia em traçar um perfil do letramento literário dos alunos da turma escolhida; e, ao final do período anual, realizamos uma atividade de retrospecto de todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, buscando não somente dar uma devolutiva aos alunos, como também ter um posicionamento por parte deles e da escola com relação à atuação do grupo. Ao longo de todos os outros encontros, cada uma das duplas de alunos (acompanhadas dos professores) aplicou a sua atividade, que poderia durar apenas uma aula ou prolongar-se por duas a três aulas, dependendo do conteúdo trabalhado. Cabe ressaltar que em todos os

encontros foram propostas atividades dinâmicas, nas quais o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem foi estimulado.

Houve a preocupação dos participantes deste projeto em relação ao posicionamento da escola perante as atividades propostas e seus resultados. Assim, ao final de cada semestre letivo, os professores do projeto se reuniram com a direção e a coordenação para mostrar nossos resultados enquanto equipe, na tentativa de compartilhar a nossa percepção e a experiência junto àqueles alunos. A avaliação feita pela escola foi positiva e a direção salientou o envolvimento dos alunos, que se mostraram estimulados a participar de todas as atividades, assim como foi notado melhor desempenho destes mesmos alunos em outras disciplinas, nas quais precisavam saber expressar seus pensamentos.

Inicialmente, a direção da Taro Mizutori solicitou a possível realização de oficinas de capacitação, primeiramente, com os professores da própria escola e, posteriormente, a possibilidade de essas oficinas terem uma abrangência maior, atingindo os professores de toda a rede municipal de Barueri. Entretanto, o máximo a que tivemos acesso foi uma reunião com todos os professores ali vinculados para a apresentação inicial do projeto – a devolutiva final foi realizada apenas com a direção e a coordenação pedagógica, além dos alunos, obviamente.

Com relação aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos de graduação e pós-graduação junto aos professores envolvidos no projeto, destacamos que a preparação e a aplicação das atividades ao longo de todo o processo foi reavaliada já a partir do primeiro encontro, devido ao fato de que o público-alvo era mais jovem do que o estimado anteriormente – o nosso projeto inicial visava trabalhar com alunos de Ensino Médio. O trabalho com os alunos de Ensino Fundamental II criou a necessidade de reavaliarmos nossa proposta inicial não apenas no que tange aos conteúdos trabalhados, mas também no que diz respeito à forma com que esses conteúdos seriam ministrados ao longo das aulas. Buscamos, junto à direção e à coordenação, em um primeiro momento, identificar as possíveis necessidades básicas daqueles alunos para que nossas propostas fossem melhor direcionadas.

Considerando as atividades oferecidas, tivemos ao longo de um ano de trabalho as seguintes ações:

- O trabalho de incentivo à criatividade, com exercícios de criação de textos, de memorização, de situações-problema para as quais os alunos deveriam sugerir soluções possíveis, além de explicar quais as razões

para aquelas respostas – tais práticas favoreceram a interação entre os integrantes do projeto e os alunos da escola.

- Sugestão de atividades de reconhecimento de gêneros literários diversos a partir do resultado do questionário efetuado na primeira aula com o grupo: os alunos indicavam ter tido contato com romances canônicos, com histórias de aventura em pequenos contos e quadrinhos, bem como a partir de *best-sellers*. Também indicaram sua preferência por filmes de ação, aventura e suspense, muitos dos quais advindos de adaptações literárias.
- O trabalho inicial foi feito com crônicas, sendo trabalhadas as características básicas do gênero, assim como competências de leitura e (re)produção textual a partir de propostas advindas dos temas pertinentes aos textos escolhidos. Procuramos, a partir do trabalho com esses textos, articular os conteúdos trabalhados com o conhecimento de mundo dos alunos e eventuais projeções dos assuntos para questões relacionadas à atualidade: violência, política, economia, relações familiares etc.

Dentre as atividades elaboradas pelos alunos a partir das propostas desenvolvidas, obtivemos: a composição de cartas, retrospectivas no tempo, cenas teatralizadas, trabalho com charges e posterior discussão, criação de roteiros, desenvolvimento de textos mais longos relacionados ao entendimento das categorias narrativas, propostas de produção de narrativas mais curtas, como contos, cartões postais e, finalmente, a pedido dos alunos, a confecção de um roteiro e produção de uma rádio novela, incluindo as questões relacionadas aos efeitos sonoros e à recepção do produto final.

- Solicitamos, ao longo das atividades desenvolvidas, que os alunos fizessem um retrospecto diário da participação conjunta do grupo: professores e alunos. A essa atividade demos o nome de “protocolo” – a cada final de aula, um aluno se responsabilizava por escrever suas impressões sobre o que havia sido ensinado/aprendido naquele dia. Muitos dos alunos preferiram entregar seu “texto” oralmente.

Também solicitamos aos alunos de graduação e pós-graduação envolvidos no Projeto que escrevessem depoimentos sobre a experiência em participar de uma ação de pesquisa e extensão, podendo atuar como professores, e não como observadores (assim como ocorre nos estágios supervisionados). Havia aqui, por parte do grupo de professores, o desejo de que a experiência fosse po-

sitiva no sentido de aproximar os alunos de graduação dos alunos de pós-graduação e seus projetos de estudo, considerando que todos foram integrados a um Grupo de Pesquisa mais abrangente, *Literatura no contexto pós-moderno*, que dá margem às mais diversas produções acadêmicas e, por que não, extensionistas?

Considerando a participação dos componentes do grupo, acreditamos ser importante ressaltar que, a partir da aprovação do Projeto, pudemos colocar em prática uma ideia que há muito vem nos preocupando enquanto docentes de um curso de Formação de Professores: como trabalhar com as questões da leitura no ensino regular e, dessa forma, tornar os alunos aptos a compreenderem os textos literários e não literários a ponto de reproduzirem suas ideias em textos de autoria própria que apresentem coesão e coerência e que, de fato, sejam reflexo de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos de formação do Ensino Fundamental?

Desde já, consideramos oportuno apontar o quanto foi fecunda a troca de experiências entre alunos da graduação, vinculados a diferentes semestres, e alunos da pós-graduação. Diferentes experiências foram compartilhadas entre os discentes participantes do projeto, resultando em diversas maneiras de pensar e aperfeiçoar metodologias de ensino-aprendizagem. Os alunos da pós-graduação puderam, por exemplo, contribuir de maneira significativa para a construção de uma base teórica de discussão do grupo de pesquisa. Além disso, a experiência docente de alguns destes alunos foi fundamental para ajudá-los a formularem suas atuações em sala de aula com os discentes da Taro Mizutori. No início do presente artigo, já foi sinalizado o retorno positivo nos dado tanto pela direção da escola quanto pelos próprios alunos, em relação ao interesse dos alunos e do quanto nosso projeto os auxiliou em outras disciplinas. Percebemos, no entanto, uma boa resposta também nos alunos que formaram a nossa equipe, pois atuar no projeto os ajudou a desenvolver uma série de competências docentes.

Não obstante, diversos ajustes tiveram de ser realizados nos primeiros meses de implantação do projeto. Tais modificações foram fundamentais para superar 14 inevitáveis problemas surgidos ao longo do processo. Percebemos, ao longo deste período, que alguns alunos, seja da graduação, seja da pós-graduação, se destacaram mais do que outros, por exemplo. Nos primeiros meses de atividade do projeto, houve também diferentes formas de engajamento e interesse, o que levou os professores responsáveis a solicitar o desligamento de alguns integrantes e a incorporação de novos alunos, tanto da graduação quanto da pós-graduação. Consolidada a equipe de trabalho,

podemos relatar o quanto de fato o grupo conseguiu trabalhar em bastante sintonia ao longo de um ano de trabalho.

Outra dificuldade encontrada se relaciona não apenas à inexperiência docente dos alunos envolvidos no projeto, mas também ao quanto eles demonstravam habilidade no trato com as crianças da escola e da turma escolhidas. À medida em que os encontros teóricos e práticos ocorriam, pudemos observar que havia participantes do projeto mais habilidosos no trato com os jovens, ao passo que outros demonstravam menos traquejo para tanto. Isto nos levou a indagar se deveríamos exigir dos participantes um padrão homogêneo de atividades desempenhadas ou se deveríamos pedir para cada participante atuar apenas em função daquilo que eles poderiam realmente contribuir para o nosso projeto. Concluímos que a segunda opção seria a melhor e esta decisão se revelou acertada. Alguns participantes se engajaram de maneira prioritária na apresentação das aulas e/ou das atividades lúdicas com as quais envolvemos os discentes da Taro Mizutori; outros atuaram mais nos bastidores, auxiliando os alunos em atendimentos individuais ou em questões logísticas relacionadas às necessidades específicas de cada plano de aula; outros participantes, por fim, nos ajudavam nas questões disciplinares.

Tanto em termos da estrutura da escola que nos acolheu quanto no tocante à disponibilidade dos seus funcionários e professores, não podemos relatar nenhuma dificuldade. Nossa equipe sempre foi bem recebida e, na medida do possível, nossas necessidades foram todas atendidas a contento pela instituição. No caso dos alunos, como foi apontado anteriormente, a recepção à nossa equipe foi calorosa e atenta desde o nosso primeiro dia. Em alguns casos pontuais, houve problemas disciplinares, mas que habilmente foram contornados pela nossa equipe. Procuramos, nestes casos, sempre conversar com os alunos e tentar entender quais teriam sido os problemas enfrentados por eles e que atrapalhavam o seu aproveitamento discente.

Foi previamente indicado o quanto tivemos que ajustar a proposta inicial do nosso projeto em função das necessidades dos alunos da escola Taro Mizutori, necessidades estas que nos foram indicadas tanto pelos próprios alunos quanto pela direção da escola. Percebemos, por exemplo, menor interesse dos alunos em questões ligadas diretamente à literatura e às atividades de produção textual. Havia, por outro lado, uma grande curiosidade por parte deles em conhecer mais sobre linguagens visuais, audiovisuais ou vinculadas ao campo mais amplo da comunicação social/jornalismo. Desta maneira, tivemos que repensar nossas estratégias e uma saída consistiu em articular o conteúdo literário com outras linguagens. A articulação foi realizada, porém

tomando o cuidado de não perdermos o foco principal do nosso projeto: o do incentivo à leitura literária e à produção textual. Isto nos levou a construir, ao final do projeto, uma radionovela com os alunos. A atividade se revelou muito fecunda, porque pudemos trabalhar competências relacionadas à leitura, à escrita (de um roteiro, por exemplo), bem como aspectos literários vinculados a categorias narrativas e a gêneros narrativos.

Outro aspecto trabalhado com os alunos da Taro Mizutori se concentrou no fato de termos encontrado na turma desníveis no desempenho das competências da leitura e da escrita de textos. Identificamos, de igual forma, consideráveis lacunas no repertório cultural e de leitura de alguns dos alunos. Isto nos levou a privilegiar em nosso trabalho atividades relacionadas a um gênero literário que, por sua própria natureza, é uma excelente ferramenta de convite à prática da leitura literária: a crônica.

Conclusão

Todos os objetivos foram atingidos, de modo mais abrangente do que haviam sido estabelecidos quando foi idealizado e proposto este projeto. Em primeiro lugar, ressaltamos que os estudos de textos teóricos sobre ensino de leitura e escrita fundamentaram adequadamente as atividades, tanto as que foram executadas conforme a programação quanto outras, que foram motivadas pela própria dinâmica em sala de aula. O trabalho no projeto trouxe a certeza de ter sido descortinado um caminho para o aprimoramento do ensino na escola pública e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania. Ao explorar de modo eficaz capacidades de leitura, compreensão e escrita de textos, induzir produção textual e promover situações propícias à criatividade, os participantes do grupo sentiram estimulados para o desafio de replicar e multiplicar este projeto, que continua em atividade em 2016. Da mesma forma, todos os participantes do *Projeto Leituras literárias e outras leituras na escola* reiteram seus agradecimentos ao Mackpesquisa, pelo apoio valiosíssimo, sem o qual esta proposta nunca teria sido concretizada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2004.
ALVES, R. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.
BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1987.
FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
PETIT, M. *A Arte de Ler: ou Como Resistir à Adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

Jogos tradicionais em sala de aula: o papel da mídia na perpetuação dos jogos

96

Elaine Gomes Viacek Oliani

Introdução

O presente artigo visa analisar o uso de jogos e brincadeiras tradicionais¹ como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, sobretudo no momento atual, visto que, para muitas crianças, as atividades coletivas que proporcionam verdadeiramente momentos de trocas acontecem exclusivamente no ambiente escolar. Em casa, faz-se cada vez mais comum o isolamento destas que permanecem horas diante de computadores, videogames, *tablets* e outros aparelhos eletrônicos que proporcionam pouca ou nenhuma interatividade com outras crianças.

As atividades lúdicas utilizadas no ambiente escolar devem ter o propósito de expor o aluno a situações autênticas de discussão e de tomada de decisões, proporcionando momentos reais que possam ser efetivamente vivenciados, com o fim de legitimar a utilidade do que se está estudando. Tal experiência possibilita uma aprendizagem consciente que abre caminhos não apenas para uma automática repetição de conteúdo, mas, principalmente, para um novo saber que pode ser transformado e ressignificado com autonomia por parte do aprendiz.

Antunes (1998), em *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*, pondera sobre a importância da aprendizagem significativa ou complexa que pode ser alcançada pelo aprendiz por meio da combinação de muitas variantes ou ainda pela transformação que fazem do repertório de conhecimentos que possuem, face às informações que recebem. Portanto, para o aluno, a aprendizagem significativa expressa um comportamento inteligente que a

¹ Atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2004, p. 24).

criança demonstra porque consegue, pelo direcionamento dessa aprendizagem, alcançar a resolução de problemas.

São vários os atributos que o trabalho com os jogos tradicionais promove dentro do ambiente escolar, não somente para o aluno como indivíduo, mas principalmente quando se pensa no grupo. Uma especificidade do uso de jogos e brincadeiras como estratégia de ensino se dá, justamente, na sua força assertiva de trabalhar com a coletividade. Os alunos, a partir do conteúdo proposto, devem saber lidar com a situação do trabalho coletivo, de modo a superar as dificuldades que aparecem no transcorrer da atividade e encontrar soluções que transpassem as unidades curriculares e alcancem a transversalidade, tema muito discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estipulados pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1998).

O ato de brincar, na sociedade atual, é um resgate de elementos culturais que, em geral, são transmitidos oralmente de geração a geração. As crianças hoje em dia estão acostumadas a brincar com jogos, em geral eletrônicos, que não promovem o trabalho coletivo e a cooperação, pois jogam sozinhas diante da televisão ou do computador. O resgate de elementos culturais, a partir do uso de jogos tradicionais no ambiente escolar, faz referência às brincadeiras que utilizam, em sua maioria, materiais produzidos manualmente (como bonecos, marionetes e bolas de meia), que trabalham a expressão corporal (como os jogos colaborativos) e que são desenvolvidos a partir de canções e cantigas que fazem parte da cultura popular de cada país. A TV, as revistas infantis, as artes plásticas, por exemplo, os quadros de Candido Portinari e Ivan Cruz, e obras literárias, como as fabulosas aventuras vividas pelas personagens criadas por Monteiro Lobato e Ziraldo, são diferentes linguagens midiáticas que atuam como fontes de pesquisa para o planejamento das atividades com jogos tradicionais na escola.

Vale ressaltar que o uso de brincadeiras no ambiente escolar, quando aplicadas como recurso didático, não consiste apenas em brincar por brincar. A atividade deve funcionar como um facilitador da aprendizagem e um meio de propagação da diversidade cultural a partir da interação entre os alunos. Quando proposto no Ensino Fundamental e pensado como uma estratégia lúdica essencial para a faixa etária, o jogo passa a ser, para os alunos, um motor propulsor que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, com a parceria do educador que trabalha como um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

Desse modo, o uso de jogos tradicionais no ambiente escolar deve ser tratado como uma ferramenta de ensino e aprendizagem que estimula o interes-

se do aluno para construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e representa um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de estimulador e avaliador da aprendizagem. Na aplicação de brincadeiras, busca-se o resgate do ato de brincar como uma atividade de interação e troca, abarcando a contribuição da visão de mundo que a criança traz para o processo de aprendizagem, mesmo que de forma inconsciente:

Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impõem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível "linguagem" dessa atividade é o brincar, é o jogar. Portanto, a brincadeira infantil está muito mais relacionada a estímulos internos que a contingências exteriores. A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo, e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por essa chama que busca no meio exterior, os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta por seu crescimento. (ANTUNES, 1998, p. 37).

A partir dos conceitos do educador e filósofo Paulo Freire (2014), podemos refletir sobre a necessidade de se dispor, no ambiente escolar, de professores reflexivos e críticos que respeitem e valorizem a curiosidade epistemológica dos alunos. Para uma adequada utilização dos jogos como estratégia didático-metodológica, a reflexão, o rigor, a metodologia, a pesquisa, a tolerância, o respeito, a alegria, a competência, a disponibilidade para o diálogo e a criticidade são elementos imprescindíveis para o sucesso do uso dos jogos como recurso didático. Uma atuação efetivamente colaborativa do professor faz com que os aprendizes saibam administrar seu tempo e desenvolvam suas habilidades de raciocínio, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

O uso de jogos tradicionais como recurso didático e elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental

Aprender de forma prazerosa envolve e diverte todos os integrantes do processo de ensino e aprendizagem: alunos e professores. As atividades lúdicas potencializam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo e, desse modo, os alunos são persuadidos a encarar o percurso de aprendizagem como um momento prazenteiro e intelectualmente enriquecedor. A organização do ato educativo a partir do desafio lúdico ocupa um espaço significativo no ambiente escolar, uma vez que promove a automoti-

vação, o prazer, a espontaneidade, o movimento e a ação. Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados; ela é impulsionada pelo prazer e pela motivação de participar de uma atividade coletiva.

No ato de jogar, as interações estabelecidas com outras pessoas efetivamente acontecem. No momento em que se sucedem as trocas, a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis, experimentar, colocar-se no lugar do outro, realizar ações que podem ser mais ou menos prazerosas. O jogo é capaz de colocar em destaque a informalidade e a espontaneidade, a competência e o enfrentamento, o desafio, a imaginação, a criatividade, o movimento e, de maneira muito expressiva, a diversão. O quadro *Várias brincadeiras* (2006), do pintor fluminense Ivan Cruz, é um exemplo ímpar de como a linguagem das artes plásticas pode contribuir para o planejamento das atividades no ambiente escolar. A partir de uma atenta observação da tela, os alunos podem distinguir entre as cores vibrantes utilizadas pelo pintor, as crianças brincando de pular corda, jogando bola-de-gude, pulando amarelinha, soltando pipa, lançando piões e pulando carniça.

Dentre todas as características favoráveis já citadas sobre o uso dos jogos tradicionais no ambiente escolar, uma se sobressai entre as atividades lúdicas como a especificidade que tanto a brincadeira quanto o jogo têm: a oportunidade que oferece à criança de expressar-se. O uso dos jogos como ferramenta de ensino proporciona ao educando a possibilidade de atuar como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que as propostas sejam significativas e eficazes a partir de um estudo lúdico e consciente.

Kishimoto (2002) legitima, em *Brincar e suas teorias*, que o aluno é o sujeito da ação quando a proposta é o uso de atividades lúdicas no ambiente escolar. Para o autor, o aluno percebe-se sujeito no momento em que a prática se torna verdadeiramente relevante para o processo de aprendizagem, à medida que o aprendiz demonstra que é capaz de brincar com autonomia. "Quem brinca, se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significação individualizada." (KISHIMOTO, 2002, p. 32).

O conjunto de regras de jogos disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade, e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. A maneira de tratar de jogos tradicionais ou de jogos contemporâneos não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras se individualiza, particulariza-se. É importante mencionar que a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano não se refere apenas a um amplo cenário, a um

pano de fundo em que se desenrola a vida individual. O ato de brincar e/ou jogar coloca a teoria em prática, pois faz com que o aprendiz utilize a linguagem e toda sua leitura de mundo para pôr em ação atividades que, de forma geral, trabalham com o coletivo e funcionam a partir de regras preestabelecidas e parâmetros estritos.

Geralmente, o jogo pode ser considerado um produto de múltiplas interações sociais que resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos. Quando utilizado de forma consciente, crítica e planejada no ambiente escolar, dá acesso a riquezas culturais complexas e diversificadas. Como uma ferramenta de aprendizagem lúdica, o jogo caracteriza-se por ser um componente importante no desenvolvimento integral da criança.

Pensar numa atividade lúdica como um meio educacional significa pensar menos no jogo pelo jogo, mas no jogo como um instrumento de trabalho, como meio para alcançar objetivos preestabelecidos. Por meio do jogo, a criança fornece informações, e tal atividade pode ser útil para estimular o seu desenvolvimento integral e trabalhar conteúdos curriculares propostos no PCN.

Por meio das atividades lúdicas propostas em sala de aula, o professor instrumentaliza uma série de dados que podem ser interpretados e reinvestidos em vários momentos das aulas. Desde as observações feitas pelo educador, surgem diferentes perspectivas de análise do comportamento no ato de brincar, como as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas. Cabe ressaltar que o jogo tradicional no ambiente escolar não se apresenta apenas como um recurso para a apropriação de conteúdo. Tal atividade lúdica representa, para o professor, um recurso precioso de observação da natureza humana e do desenvolvimento da criança como um ser pensante e inserido num grupo escolarizado.

As atividades lúdicas propostas no ambiente escolar, além de cumprirem sua função pedagógica de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo proposto, exercem a função preciosa para o docente que tem um olhar atento às atitudes de seu corpo discente. Carlota Botto (2002), em "Por uma ética em profissão: rumo a uma nova paideia" faz uma reflexão acerca do profissional da educação e da responsabilidade que suas atribuições acarretam. Segundo a autora, a aula é, para o educador, o registro de sua identidade:

Ser profissional, na plena acepção da palavra, requer de nós a firmeza de princípios, o entusiasmo das estréias e a serenidade que apenas

o tempo e o hábito estão aptos a conferir. Há de se buscar, na vida em magistério, habilidade para lidar com o outro e com o diferente. Ser professor sugere, ainda, que sejamos capazes de confrontar cada etapa de nossa vida profissional com o transcurso já efetuado e optar por caminhos que nem sempre serão os mais fáceis, mas se colocam, dentre todos os que, em cada situação, se apresentam, como os mais éticos, os mais corretos, os mais valorosos. (BOTO, 2002, p. 68).

Nas relações de trocas promovidas pelas atividades lúdicas no ambiente escolar e estabelecidas entre o professor e o aluno e também entre os próprios alunos, é possível transformar o cotidiano da escola em um exercício de formação continuada, principalmente se tal relação estiver ancorada no diálogo e envolver todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, há uma variedade de material que pode ser utilizado como fonte de pesquisa e para a transmissão de informação. São exemplos de material de pesquisa: as revistas infantis, as obras literárias, as artes plásticas, como as pinturas e as esculturas, a arte cinematográfica, os programas televisivos, os eventos sociais como comumente acontecem em teatro e livrarias com as contações de histórias e as encenações. Tais materiais e eventos constituem uma rica fonte de investigação de jogos e brincadeiras tradicionais que podem ser estrategicamente analisados, estudados e utilizados no ambiente escolar, em várias disciplinas, de acordo com o que citam os PCN e a transversalidade entre os temas.

Em muitos momentos, as atividades com as brincadeiras e os jogos tradicionais podem oferecer uma situação bastante desafiadora e estimulante para os alunos e um campo de observação valioso para o docente, principalmente quando tal atividade acontece no privilegiado espaço denominado "pátio da escola". No fluxo da atividade proposta aos discentes, o professor deve assumir uma postura responsável de não intervir em sua realização, a não ser quando estritamente necessário. O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se conseguir discernir os momentos em que deve só observar, aqueles em que deve intervir na coordenação da atividade e os que deve integrar-se como participante.

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida. (ESTRELA, 1994, p. 128).

Espera-se que os educandos, depois da sequência de atividades propostas em sala de aula e conhecedores de suas tarefas, executem as atividades com autonomia. Assim, o jogo realizado no pátio estimula a autoconfiança do discente por ser uma proposta que se centra principalmente na relação entre os participantes que têm, naquele momento, como propósito, a ideia de diversão. Já para o docente, consciente de seu papel e atento espectador das ações de seus alunos, conta com o privilégio de observar a atividade a fim de conhecer melhor seus alunos, descobrir a amplitude de seu repertório lúdico e compreender maneiras pessoais de resolver situações problemáticas, potencializadas pela interação apoiada na ludicidade do jogo.

É impossível não ponderar a respeito da reflexão crítica sobre a prática docente em relação ao valor educativo do momento do jogo. Cabe ao professor imaginar as melhores intervenções para potencializar as atividades coletivas tanto na sala de aula quanto no pátio e as estratégias para incrementar e aprimorar o trabalho.

Nesse sentido, Paulo Freire reafirma a importância da postura crítica do educador, principalmente quando se releva sobre a construção do conhecimento, e não apenas na transmissão de conteúdo.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 2014, p. 28).

O uso de jogos e brincadeiras tradicionais no Ensino Fundamental conta com a contribuição da visão de mundo dos alunos e fortalece a postura deles como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. O olhar crítico do professor deve contribuir para o avanço intelectual e afetivo do aluno e trabalhar em prol de um crescimento que seja mútuo. A observação que o educador deve fazer de seus alunos, em especial quando referente às atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula, é muito mais complexa do que um mero acompanhamento disciplinar. Observar atentamente um aprendiz é deter-se, buscar relações, perceber semelhanças e diferenças, é buscar conhecer mais e melhor seu aprendiz.

No que concerne à metodologia do uso de jogos tradicionais nas aulas, o professor tem a missão de dar o "tom" do desafio proposto e de gerenciar as ações que promovem reflexões e descobertas por parte dos alunos. O adulto

deve propor tarefas com situações cuja ação e participação de todos os elementos componentes da atividade – alunos e professor – sejam favoráveis, com o intuito de que se estabeleça uma relação interdependente e recíproca.

Macedo, ao discorrer sobre a função do professor e sua formação na utilização de jogos dentro do contexto escolar, afirma que:

O papel do professor é fundamental na sala de aula. É preciso lembrar que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão inferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento. (MACEDO, 2010, p. 39).

Portanto, o professor tem um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento de seus alunos. Tem como uma de suas atribuições a função de ajudar seus educandos a construir e organizar ideias e ampliar seus olhares sempre que possível, a partir da pesquisa e ações intencionais. O educador deve, inclusive, chamar a atenção de seus alunos em relação à observação das linguagens midiáticas que os cercam. As artes visuais, a literatura, os programas televisivos e as revistas infantis são fonte inspiradora de pesquisa para quem se dedica ao resgate das brincadeiras tradicionais que recebem constantes releituras.

Na vida cotidiana das crianças no ambiente escolar, de acordo com Patricia Sarlé, professora doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina, faz-se necessário que o docente pense o jogo no pátio como “[...] um momento potente desde o ponto de vista dos aprendizes, fértil para algumas instruções, extremamente rico desde a perspectiva da interação social e da inserção na vida cultural comunitária [...]”². (SARLÉ, 2010, p. 51, tradução nossa). Em consonância com o filósofo brasileiro Paulo Freire (2014), tais circunstâncias incitam o docente a assumir a responsabilidade de suas funções como um educador consciente de seu comprometimento com a sociedade e convicto de que a mudança é possível a partir de uma relação ancorada no respeito mútuo entre todos os participantes das atividades propostas.

Isto posto, quanto mais oportunidades tenha o discente de aprender e assimilar conhecimentos novos, e quanto mais elementos reais tenha à disposição a criança em sua experiência no ambiente escolar, mais considerável,

2 Citação original: “[...] un momento potente desde el punto de vista de los aprendizajes, fértil para algunas enseñanzas, extremadamente rico desde la perspectiva de la interacción social y la inserción en la vida cultural comunitaria [...]”.

significativa e produtiva será a possibilidade de seu jogo e suas atividades em interação com os demais companheiros. Em situações de jogo, a interação entre os aprendizes e o professor cria uma circunstância de desenvolvimento cognitivo que pode se tornar cada vez mais complexa, de acordo com o desenrolar das atividades. As crianças constroem representações mentais completas e múltiplas que são sucedidas a partir da interação verbal, independentemente de roteiros.

Os diálogos que as crianças estabelecem durante o jogo colocam em destaque o conhecimento da existência de algo dado e conhecido por todos, mesmo na fase anterior à atividade, na qual ainda era possível contar com um roteiro comum, único e coerente. Posto que a fonte enriquecedora dos jogos são as ideias que os alunos têm da realidade que os rodeia, a atividade será mais proveitosa de acordo com a experiência que os aprendizes têm sobre o tema em questão. Assim sendo, podemos dizer que o jogo tradicional utilizado como recurso didático no ambiente escolar é um meio para aprender realidades diferentes, no momento em que se dá “existência” a situações imaginárias conforme certas regras que afetam e constituem estas. Para tanto, o uso de diferentes fontes de pesquisa, como as artes plásticas, as artes visuais, como a televisão e o cinema, e a literatura são essenciais para o enriquecimento cultural das crianças que podem ampliar o próprio repertório, vivenciando as brincadeiras retratadas nas mais diversas linguagens midiáticas.

Por meio da interação com seus companheiros, a partir do jogo e da linguagem, as crianças aprendem a reelaborar, ressignificar, construir ou reconstruir significados. Elas representam o mundo a partir das ferramentas que têm disponíveis. As crianças, no decorrer dos jogos, criam situações imaginárias, ensaiam modos de ação, constroem maneiras de compreender o mundo e de interagir com ele.

Em *Aprender com jogos e situações-problema*, Lino de Macedo (2011) afirma que os jogos propiciam ao professor um valioso instrumento de análise quanto à aplicação dos conhecimentos adquiridos num contexto lúdico, já que as contribuições que se tem do ato de jogar podem ser exploradas sob diferentes perspectivas.

A partir de certas atitudes do aprendiz, é possível tecer considerações sobre sua postura:

[...] ser atento, organizado e coordenar diferentes pontos de vista são fundamentais para obter um bom desempenho ao jogar e também

podem favorecer a aprendizagem na medida em que a criança passa a ser mais participativa, cooperativa e melhor observadora. Além disso, a ação de jogar exige, por exemplo, realizar interpretações, classificar e operar informações, aspecto que têm uma relação direta com as demandas relativas às situações escolares. (MACEDO, 2011, p. 14).

O confronto de diferentes pontos de vista, essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico, está sempre presente no jogo, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade cognitiva do aprendiz. O trabalho com jogos tradicionais com os alunos do Ensino Fundamental torna-se realmente produtivo quando se percebe que o aluno consegue ter consciência de suas conquistas e é capaz de reinvestir seus conhecimentos em outros contextos, tanto escolar como pessoal.

De acordo com Paulo Freire (2008), educador e Patrono da Educação Brasileira, em seu livro *Educação e mudança*,

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 2008, p. 32).

Considerações finais

O uso de jogos e brincadeiras tradicionais como ferramentas de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental promove condições internas nos educandos para que lidem com as diferentes situações que enfrentam em suas rotinas na escola e em casa. Observar, questionar, discutir, interpretar, solucionar e analisar são algumas das peculiaridades das atividades lúdicas propostas no ambiente escolar, com o objetivo de realizar os jogos de forma satisfatória. Dispor da literatura, das artes visuais e de outras linguagens midiáticas como fonte de pesquisa das brincadeiras tradicionais é uma iniciativa imprescindível por parte do educador. Os programas de TV, as revistas infantis, os eventos artísticos em salas interativas, cinemas, livrarias e até mesmo os espaços públicos ao ar livre, como as praças, são meios de divulgação de brincadeiras e jogos tradicionais que devem ser perpetuados dentro e fora do ambiente escolar.

Um professor atento deve ser aquele que acompanha as atividades de seus alunos, um pesquisador que lança mão dos mais variados materiais e fontes de investigação e que propõe análises de suas ações, assim como o planejamento e a antecipação de ideias. Em síntese, na aplicação de jogos tradicionais como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o educador auxilia seus educandos a pensarem antes de agir. A partir do estímulo, a criança se sente encorajada a aprimorar e melhorar seu desempenho, valorizando assim um desejo próprio de autossuperação. O trabalho com os jogos na escola faz a criança considerar que pensar é uma atividade constante, que pode e deve ser prazerosa. Assim diz Macedo (2010, p. 27), “[...] na medida em que a criança toma consciência disso, seu autoconceito vai se modificando: pode perceber que não está reduzida somente ao que não sabe e mais, aprende que ela é produtora de seu próprio conhecimento”.

Os professores, apoiados nos jogos e nas brincadeiras tradicionais, devem ser profissionais críticos e reflexivos que podem auxiliar seus educandos a buscarem e trazerem informações sobre os assuntos discutidos em sala, estabelecerem metas para seus projetos e estimularem o raciocínio crítico. O aluno precisa ser capaz de propor ideias criativas e expressá-las a fim de cooperar na resolução de problemas que possam surgir. Afinal, a proposta do uso de brincadeiras tradicionais como recurso didático pressupõe uma estratégia que exige, a partir dos jogos coletivos, um movimento colaborativo e respeitoso de todos os seus participantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOTO, C. Por uma ética em profissão: rumo a uma nova *paideia*. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *Educação e História da Cultura: Fronteiras*. São Paulo: Mackenzie, 2002.
- CRUZ, I. *Várias Brincadeiras*. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- ESTELA, A. *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- MACEDO, L.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações-problema*. São Paulo: Scipione, 2001.
- SARLÉ, P. (Org.). *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Noveduz, 2010.

Redes sociais: transformando vilões em aliados

Erico Gléria

Considerações iniciais

103

É nosso pressuposto que com o advento da *internet*, e sobretudo com as redes sociais, a forma de relacionamento entre as pessoas passou por forte transformação. Anteriormente, esperávamos horas, ou até mesmo dias, por uma resposta, e hoje há a “comunicação em tempo real”. Com isso, as distâncias ficaram cada vez menores, e o que antes era uma incógnita passou a estar ao alcance das mãos. Um dos mais significativos exemplos disso são as fotos, que eram aguardadas por dias e agora são vistas praticamente na mesma hora em que são tiradas; para isso basta publicar em alguma rede social.

As chamadas redes sociais, em princípio, foram utilizadas principalmente pelos jovens como simples ferramenta de comunicação e apenas com o intuito de criar relação com várias pessoas de seu interesse. Posteriormente, foi se observando um potencial maior dos recursos disponíveis na formação dessas redes, especialmente quando ocorreram situações de alto impacto social, nomeadamente catástrofes, situações políticas de forte repercussão ou ainda situações de forte comoção social. Com essa nova realidade de comunicação e essas possibilidades múltiplas de uso, analisar e compreender como fazer o melhor uso da ferramenta, nomeadamente o Facebook, o Twitter e os *blogs*, pode se configurar como um desafio. Sobre isso, Leão comenta:

Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, a cultura se transforma surpreendentemente. Temas como ciberespaço, hipermídia, realidade virtual, ciberarte estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Escrever sobre transformações da realidade é o grande desafio. Requer uma atitude aberta às mudanças tecnológicas, e, ao mesmo tempo, uma postura crítica. (LEÃO, 2005, p. 34).

As redes sociais, ao longo do tempo, vêm se mostrando uma ferramenta de alto impacto na realidade de seus usuários; sendo um canal de comunicação

de massa, atinge um número muito grande de pessoas, divulgando o que for para um público totalmente heterogêneo. Isso, claro, traz algumas consequências que trataremos ao longo do texto.

Trazendo a discussão para o universo da sala de aula, o centro de nosso interesse, observamos que, muitas vezes, as novas tecnologias são percebidas como uma ameaça, seja por interferir no domínio do professor face ao conhecimento, seja por desinteresse por parte dos alunos referente à aula, uma vez que as redes sociais e seu tempo real são mais atraentes à realidade dos alunos, especialmente para o público mais jovem, já nascido em meio às tecnologias. Portanto, acreditamos que é hora de a escola perceber o potencial e encontrar caminhos para utilizá-las a serviço da aula.

É fato que muitos, se não todos, os alunos estão conectados e imersos em um mundo virtual que já faz parte de seu cotidiano; as relações e interações com o mundo já não são as mesmas da geração anterior; o aluno de hoje se comunica e se atualiza constantemente por meio das redes sociais disponíveis. Nesse sentido,

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais. (MORAN, 2012, p. 9).

Sendo assim, acreditamos que as escolas devem estar conectadas e preparadas para as novas possibilidades que se avizinham, para que se tornem mais completas e fiquem em sintonia com a realidade. É preciso que a instituição escolar se conscientize de que é importante oferecer aos alunos, além de um ensino motivador, um ensino inovador, e uma das ferramentas para viabilizar esse objetivo podem ser as redes sociais.

A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos e profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses. (LORENZO, 2013, p. 20).

A utilização das redes sociais como plataformas de ensino pode ser uma alternativa para a construção do relacionamento entre os alunos e os profes-

sores. Muito provavelmente, esses educadores e discentes já usem algumas redes para trocar experiências, avaliações e conteúdos com informações de aprendizagem em todos os níveis de estudos e no sentido mais amplo do termo. As redes sociais têm sido utilizadas, ainda que inconscientemente, como plataforma de interação de informação e comunicação. Elas também podem ser usadas de muitas formas por professores, como: criar comunidades de aprendizagem para a escola, classe ou disciplina; compartilhar métodos, programas, dados e ideias com outros professores; gerar um relacionamento didático e dinâmico entre profissionais da área etc.

Existem várias aplicações que os alunos intuitivamente encontram para o uso em educação, por exemplo, para compartilhar as informações, consultar notas e resultados de trabalhos, participar de enquetes, verificar questões de exame, esclarecer dúvidas, conferir datas de interesses da classe, analisar estudos de caso, receber instruções sobre tarefas, procurar dicas para a elaboração e a entrega do trabalho, e assim por diante.

Logo, as redes sociais permitem o compartilhamento de dados e informações diversas, nomeadamente o envio de diferentes arquivos, textos, fotos, imagens, vídeos, entre muitos outros. De saída, a utilização dessas redes era apenas para o relacionamento entre amigos e pessoas com interesses em comum, como já ventilamos. Entretanto, elas foram assumindo outros contornos que permitiram uma notável expansão, como seu poder de influenciar pessoas, mostrar pontos de vista e, atualmente, servir como ferramenta de motivação e divulgação de atos de natureza política, nomeadamente manifestações e discussões. Sendo assim, a escola não pode virar as costas para um instrumento tão poderoso, capaz de mobilizar tantas pessoas. É importante ressaltarmos que não dizemos, com isso, que a própria rede social tem o poder de fazê-lo, mas de divulgar conteúdos dessa natureza.

Portanto, se assumirmos o importante papel que tanto as redes sociais quanto toda a *internet* vem configurando desde o seu surgimento, temos de propor situações de utilização em sala de aula e fora dela, sob pena de perdermos um importante aliado, que, se ignorado ou mal utilizado, vira vilão. Passemos agora ao contorno específico.

Facebook e Twitter: algumas considerações

O Orkut foi a primeira rede social de grande penetração, criada em 2004, e abriu espaço e caminho para todas as outras: Facebook, Facetime, Twitter,

blogs, entre outros. Deixando de ser apenas uma forma de comunicação entre amigos, as redes assumem uma posição de espaço legítimo de circulação livre de ideias e posicionamentos.

Também criado em 2004, por alunos da Universidade de Harvard, o Facebook tinha como propósito apenas conectar em rede perfis dos estudantes da casa americana. Por seu sucesso muito rápido e abrangente, e com uma aceitação imediata, em 2006 a rede se abriu para todas as pessoas que assim desejassem fazer parte, desde que maiores de 18 anos ou cursando nível superior. (SPADARO, 2013).

Em função do grande número de usuários conectados e da grande quantidade de recursos disponibilizados pelo Facebook, é possível valer-se deste como uma ferramenta didática de característica colaborativa. De acordo com os estudiosos dessa relação, temos:

O Facebook tornou-se não só um canal de comunicação e um destino para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto, mas, também, um meio de oportunidade para o ensino superior, designadamente: é uma ferramenta popular; fácil de usar; não necessita de desenvolvimento interno ou de aquisição de *software*; é útil para os alunos, professores e funcionários; permite a integração de diversos recursos no Facebook; fornece alternativas de acesso a diferentes serviços; permite o controle de privacidade (podemos controlar a informação que queremos que os outros vejam sobre nós); e, acima de tudo, não a podemos ignorar. (GONÇALVES; PATRÍCIO, 2010, p. 7).

Os recursos do Facebook são quase todos intuitivos, o que significa que seus usuários não precisam de grande conhecimento técnico para usá-lo. Entre esses recursos estão, como já ventilamos: 1) o perfil do usuário, que oferece espaço para textos, notas, imagens, vídeos, comentários, eventos etc.; 2) as páginas, que são normalmente institucionais ou ligadas a outras páginas da *web*, de modo que, após uma curtida, o usuário passa a receber suas atualizações; 3) eventos, ferramenta em que é possível marcar encontros entre usuários, sejam eles presenciais, sejam virtuais; 4) docs, que permite a criação colaborativa de documentos; 5) os grupos, nos quais há uma troca de múltiplas informações. A interatividade que um grupo no Facebook oferece é uma verdadeira oportunidade pedagógica. Segundo Mattar,

Grupos são espaços *online* em que as pessoas podem interagir e compartilhar recursos e comentários. É uma maneira de alunos e

professores trabalharem em projetos colaborativos. [...] Quando um membro posta algo no grupo, como um *link* para um artigo, uma questão ou uma atividade, outros membros receberão uma mensagem do Facebook com a atualização. Essa seria uma oportunidade para estender a aprendizagem para fora das paredes da sala de aula tradicional [...] (MATTAR, 2013, p. 118).

Há ainda poucos trabalhos de pesquisa, principalmente no Brasil, que tratam dos limites e das possibilidades do Facebook enquanto ferramenta de aprendizagem, talvez por conta de a própria escola não perceber a importância das novas tecnologias para a realidade da sala de aula. Também é fato que os professores, atuantes no momento na escola de educação básica, não foram preparados para lidar com essas múltiplas possibilidades, o que pode gerar um desencontro de expectativas. Todavia, o nosso objetivo aqui não é tratar da formação dos professores, mas propor reflexões teóricas e possibilidades práticas de aplicação e uso do Facebook e do Twitter no contexto da sala de aula.

O Twitter é considerado um *microblog* por ter peculiaridades de um *weblog*. Nele, é possível publicar postagens diárias, que ficam armazenadas em ordem cronológica.

O Twitter é uma realidade muito flexível porque pode assumir vários significados: desde mensagem instantânea (MI), quanto de um SMS, até um verdadeiro instrumento de rede social como forma peculiar de blog coletivo, que permite criar trocar, e integrar ideias, notícias e conceitos; em resumo, um verdadeiro e próprio laboratório de micro comunicação em ebulição. (SPADARO, 2013, p. 130).

O Twitter, por oferecer o armazenamento das informações em ordem cronológica, pode ser até um documento para o professor se resguardar quanto aos recados e comunicados importantes. Abordaremos este fato no próximo item.

Não podemos perder de vista que para as redes sociais se tornarem uma ferramenta efetiva e presente no contexto da sala de aula, elas não podem ser banalizadas ou mal utilizadas, nomeadamente com disseminação de conversas particulares que não crescem nada ao grupo, boatos e notícias sem comprovação. Essas práticas depõem extremamente contra a ferramenta e seu usuário, por isso acreditamos também ser papel da escola lidar com essa nova realidade e instruir seus alunos a fazer bom uso da ferramenta disponível.

O Facebook e o Twitter a serviço da aula

Após breve reflexão teórica, passemos para algumas situações efetivas de uso da ferramenta. Como já anunciamos, acreditamos que a escola não pode se virar contra a utilização dos recursos tecnológicos durante a aula, uma vez que uma escola desconectada é uma escola incompleta. (MORAN, 2012). Sendo assim, busquemos alternativas.

Uma maneira de perceber o Facebook em sala de aula, sem dúvida, é a socialização dos conhecimentos, fatos e trabalhos. Como foi colocado, ele pode ser um espaço de interação e socialização dos trabalhos realizados em casa ou em sala de aula. Cabe ao professor responsável pela condução dos trabalhos decidir, muitas vezes em conjunto com os alunos, a melhor maneira de incorporar a tecnologia à sala de aula.

Um fator que não deve ser deixado de lado é que o aluno, muitas vezes, domina mais a ferramenta do que o próprio professor, e este pode, e deve, aprender com aquele. Devemos deixar que o aluno seja artífice, não só da construção, mas da exposição do conhecimento construído ao longo do processo.

Com as múltiplas possibilidades que a *internet* traz, o professor, cada vez mais, passa a ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, muitas vezes deixando de apresentar os conteúdos prontos e passando a propor que o aluno vá em busca do conhecimento. E essa busca pode ser postada nas redes sociais, o que permitirá ao professor fazer suas intervenções e exercer, de fato, a condução e não mais entregar um conhecimento pronto.

Com relação ao Twitter, isso não é diferente, pois ele pode se tornar um poderoso aliado para armazenar, por exemplo, a agenda de atividades da classe ou dar lugar a um micro fórum de exposição de ideias. As possibilidades de trabalho são variadas. O importante é que cada professor e a instituição escolar conscientizem-se da urgência de se incorporar a tecnologia ao cotidiano da sala de aula.

Claro que ao utilizar tal ferramenta durante as aulas, ou fora dela, o professor deve estabelecer e deixar muito claras as regras de uso – não é o caso de uma simples utilização a bel prazer, e sim com uma finalidade pedagógica para que o processo não seja comprometido ou distorcido e sua execução seja realizada a serviço da aula e do aprendizado. Os recursos de compartilhamento e o conteúdo deve ser claros, com regras predefinidas. Os fóruns de discussões, por exemplo, não podem conter expressões que não sejam

condizentes com o ambiente escolar, os grupos devem ter um líder e ser supervisionados pelo professor, a gestão colaborativa e participativa de todos deve ser incentivada e acompanhada de perto, sem perder de vista o fato de que é um trabalho pedagógico.

Sendo assim, parece-nos termos, ainda que panoramicamente, contribuído para o início do diálogo entre as tecnologias e a sala de aula, cabendo aos professores adaptarem da maneira que melhor lhes convier. Dessa forma, eles poderão assumir seu papel de agente motivador e mediador do conhecimento face às novas ferramentas que podem trazer grandes benefícios para a manutenção do relacionamento e do compartilhamento das ações realizadas pelos alunos. Assim, todos os envolvidos direta e/ou indiretamente no trabalho pedagógico têm um visão do todo, e não mais do fragmento. Talvez essa seja a grande e real contribuição das novas ferramentas de comunicação em rede: o trabalho coletivo e o acesso a mais informações no individual.

Considerações finais

Como apresentamos ao longo de nossa discussão, falar de tecnologia na educação, por si, já se configura um problema, pois, com professores não formados nesse contexto e com as constantes mudanças nas ferramentas, fica difícil delimitar um desenho de como essa relação tecnologia – educação pode acontecer. Isso ocorre pois o próprio processo de educação sofre uma mudança.

Educar é um processo complexo, que exige atualizações significativas na formação de professores para o domínio das tecnologias. Só assim, podemos avançar mais depressa, com a consciência de que no campo da educação não é tão simples mudar, porque existe uma ligação com o passado, que precisa ser preservada, e uma visão de futuro, à qual devemos estar atentos. (MORAN, 2012, p. 168).

Sublinhamos que não se trata de uma mudança apenas por conta do uso das redes sociais ou de quaisquer outras tecnologias, mas sim uma mudança na maneira de entender o próprio conceito de educação, cabendo ao professor delimitar os caminhos por onde seguirá. Dessa maneira, acreditamos ser de suma importância que o professor assuma uma postura diferenciada, entendendo que deve atuar de uma outra forma, mais aberta ao diálogo e às múltiplas possibilidades que, muitas vezes, os próprios alunos trarão.

Acreditamos que hoje o professor passou a ser um facilitador do processo de aprendizagem, e a pesquisa, trazida pelo uso das tecnologias em voga, pode

proporcionar resultados muito interessantes. Todavia, uma nova postura do professor é exigida para que esse processo tenha êxito.

Tendo claro o poder de exposição e compartilhamento que as redes sociais possuem e conhecendo, de forma ampla, sua múltiplas ferramentas e usos possíveis, este pode ser o primeiro caminho para o sucesso deste tipo de trabalho, além claro, de uma mudança de postura, por parte do professor, face às novas realidades de atuação. Acreditamos que dessa forma, todos os envolvidos no processo de aprendizagem sairão beneficiados.

REFERÊNCIAS

- GONÇALVES, V. M. B.; PATRÍCIO, M. R. V. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior. In: Conference Learning and Teaching in Higher Education, 1., 2010, Bragança. *Anais...* Bragança, Portugal: Universidade de Évora, 2010 p. 1-15. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.
- LORENZO, E. M. *A utilização das redes sociais na educação: a importância das redes sociais na educação*. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.
- MATTAR, J. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato educacional, 2013.
- MORAN, J. M. Internet no Ensino Universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. *Interface*, v. 2, n. 3, p. 125-130, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n3/10.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- _____. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- SPADARO, A. *Web 2.0: redes sociais*. São Paulo: Paulinas, 2013.

O uso do texto midiático em sala de aula: o papel educ comunicativo da escola

108

Liliane Barros Delorenzi

Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros mudam as pessoas.

Mario Quintana

Introdução

Durante nossa prática como docente de Literatura e de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II e Médio foi possível observar com tristeza um fato que ocorria com alunos tanto de instituições públicas quanto particulares: os educandos dos últimos anos do ensino fundamental e os do ensino médio não apresentavam o mesmo prazer pela leitura que podíamos encontrar nos alunos dos primeiros anos da educação básica. Convivemos com algumas dúvidas: o que acontecia com os alunos nesse percurso que fazia com que eles perdessem o gosto pelo livro? Como ensinar literatura/leitura de modo que os discentes viessem a gostar de ler, sem sofrerem imposição do programa da disciplina curricular?

Muitos alunos não liam e tinham um rendimento ruim, não só nas disciplinas que envolviam a linguagem. Assim, a partir da constatação dessa realidade, buscamos caminhos para entender o que representa o ato de ler no contexto escolar e como fazer das leituras em sala de aula um momento proveitoso e prazeroso. Além disso, buscamos refletir sobre uma prática pedagógica consciente por parte do professor de Língua Portuguesa, para que este perceba a importância do seu papel na formação de cidadãos-leitores-críticos.

Não podemos deixar de registrar que a proposta deste estudo, que busca fornecer contribuições para o ensino de leitura, para a formação do aluno-leitor e para uma melhor atuação do professor em sala de aula, sempre se justifica, uma vez que, segundo os PCN (BRASIL, 2000), a ampliação e a promoção dos conhecimentos

cabem à escola. Para isso, entre outros fatores, ela deve promover, em aulas de leitura, ao longo das séries escolares do ensino fundamental e médio, atividades que capacitem o aluno a interpretar criticamente e produzir os diferentes escritos com os quais mantém e manterá contato na grande circulação social dos textos.

A formação de leitores e as mudanças sociais

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas socialmente ativas. Em um momento caracterizado por transformações velozes, as pessoas procuram na educação a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimento e melhor qualidade de vida. Kenski (2012) destaca que em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que mera assimilação certificada de saberes, tem de ser muito mais do que um preparatório de futuros consumidores ou um espaço de treinamento para a utilização mecânica das tecnologias de informação e comunicação. É certo que a escola não irá desaparecer, pelo contrário, continuará como um ambiente privilegiado de aprendizagem. “Como aprender é função de toda vida, é preciso encontrar a maneira de todos poderem, a vida toda, estudar. Entretanto, o grande desafio está em garantir autêntica aprendizagem, fugindo do instrucionismo.” (DEMO, 2001, p. 31). Chartier (2007) ainda acrescenta que:

é papel da escola incentivar a relação dos alunos com um patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e o mundo. É preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor.

Muda-se o perfil de estudantes em sala de aula. Altera-se o papel da leitura e a imagem do leitor. Transformam-se, portanto, os paradigmas de ensinar e aprender.

Se anteriormente os professores já encontravam dificuldades em estreitar os laços entre o aluno e o livro, atualmente, com a gama de atividades digitais (jogos no celular, conversas no *WhatsApp*, diferentes aplicativos com diferentes funções, acompanhamento de amigos no *Facebook* etc.), a leitura de livros afasta-se cada vez mais do cotidiano da criança e do adolescente.

No entanto, segundo especialistas, como Chartier (2007), é preciso atentar para o fato de que, mesmo afastado do livro, o aluno do século XXI não está afastado da leitura. Nos jogos, nas mensagens, na tela do computador há

textos apresentados diferentes formas. Nesse sentido, o computador pode se transformar em um aliado dos textos por permitir sua divulgação em grande escala e por diversificar a maneira de trabalhá-los no dia a dia. Esse será o ponto de partida para o estímulo da leitura de textos coesos e reflexivos, como pode ser encontrado nos romances clássicos.

Cabe às escolas, bibliotecas e meios de comunicação mostrar que há outras formas de leitura que não estão na tela dos computadores. O professor deve ensinar que um romance é uma obra que se lê lentamente, de forma reflexiva. E que isso é muito diferente de pular de uma informação a outra, como fazemos ao ler notícias ou um site. (CHARTIER, 2007).

Diante desse novo mundo, desse novo perfil de aluno e dessas novas exigências, cabe mais uma tarefa à escola: formar cidadãos protagonistas de sua história, independentes cognitivamente e tecnologicamente. Como destaca Kenski (2012, p. 64, grifo nosso)

A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. *Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança*, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas.

Esse é o recente desafio para a educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses meios. Dessa forma, a introdução das tecnologias da comunicação na educação deve ir além da visão limitada somente aos benefícios técnicos e a conexão com a *internet*. Essa introdução deve evidenciar uma preocupação do ponto de vista pedagógico, ou seja, deve desafiar o aluno a criticar, problematizar e questionar, a fim de que ele construa o próprio conhecimento.

Paulo Freire (2008, p. 87), tendo em vista as características da educação brasileira, já afirmava: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”.

Assim, para que a escola cumpra seu papel na formação de leitores, o professor deve atuar como mediador entre as teorias linguísticas e cognitivas de leitura e as práticas pedagógicas. De início, o docente deve estar consciente de seu papel e “[...] desconfiar de determinadas práticas que descuidam totalmente do ensino da leitura compreensiva, esperando que os alunos aprendam sozinhos o que não lhes é ensinado [...]” (COLL apud SOLÉ, 1998, p. 12).

O professor, formador de leitores, necessita ter ele próprio desenvolvido suas estratégias de leitura, precisa ter domínio de teorias linguísticas e cognitivas do ato de ler para poder nortear suas atividades didático-pedagógicas. Sem essa visão abrangente da complexidade do trabalho com a leitura, não conseguirá "[...] promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos". (SOLE, 1998, p. 17).

Metodologia de sensibilização

Consciente de todas as necessidades que se apresentam ao tratarmos do trabalho com leitura nas aulas de Língua Portuguesa, buscamos uma abordagem do texto que, realmente, fosse motivadora para os alunos. O objetivo desta proposta era fazer com que os alunos fossem estimulados, em primeiro lugar, para a leitura da obra que lhes era apresentada, mas também encontrar uma maneira de despertar o gosto e o hábito da leitura. Intentamos ainda mostrar ao aluno que a leitura pode ser divertida e significativa, não só pelo uso das tecnologias, mas sim pelo envolvimento do leitor com o texto e o contexto que lhe é apresentado no enredo da obra.

Por esse motivo, faz-se necessário ressaltar que o foco do trabalho não era avaliar as habilidades do aluno no manejo dos recursos digitais, mas o seu entendimento do texto, a transposição para outro gênero textual, o seu domínio da língua padrão e a consciência crítica e argumentativa perante o que foi lido.

Ao discutir esse tipo de trabalho, Chartier (1998, p. 70) ressalta que "[...] a obra jamais é a mesma quando inscrita em formas distintas. Ela carrega, a cada vez, um outro significado". Nosso objetivo era não somente despertar leitores, mas leitores críticos, que vivessem o texto. Baseamo-nos nas colocações de Umberto Eco (1994) quando afirma que é o leitor que dá sentido ao texto escrito, recriando o mundo trazido por ele a sua maneira, preenchendo toda uma série de lacunas deixadas pelo autor – "[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho". (ECO, 1994, p. 9). O sentido de um texto constrói-se, pois, a partir da capacidade que o leitor tem de compor ideias, de criar novos sentidos, de imaginar e até de fazer ligações inimagináveis, e que fluem como reação de busca e de produção de imagens.

Foi, então, a partir desses pressupostos que a proposta aqui relatada ocorreu. O projeto foi desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em um colégio particular, localizado no centro da cidade de São Paulo. É importante destacar que muitos dos alunos da educação básica envolvidos

no processo não possuíam, em suas casas, os recursos tecnológicos de que dispunham na instituição de ensino.

Em primeiro lugar, selecionamos a obra que atenderia à nossa proposta de trabalho, tanto pela criticidade do texto quanto pelo estímulo à leitura. Dessa forma, foi escolhido o livro *A revolução dos bichos* (2014), escrito pelo britânico George Orwell, em 1945, um dos mais influentes autores críticos do século XX. Nessa fábula, os porcos de uma granja tomam o poder e estabelecem seus próprios propósitos, oprimindo os outros animais que antes eram aliados. Por meio de seu texto, Orwell traz uma crítica ao totalitarismo e denuncia os caminhos distorcidos do poder ilimitado.

A leitura da obra foi solicitada e, antes da apresentação do projeto, marcada a data em que os alunos trariam seus comentários e dúvidas sobre o enredo. Nesse momento, além da leitura e da reescrita literária digital, o livro possibilitou um trabalho interdisciplinar juntamente com a disciplina de História, uma vez que o livro promoveu reflexões sobre o contexto social e histórico envolvidos durante a Revolução Russa. Essa discussão e contextualização história seria importante para o momento de reescrita de falas das personagens e de fatos da obra de Orwell, pois, por meio dessas observações, o aluno construiria e embasaria sua visão crítica dos aspectos político-sociais levantados pelo autor. Proporcionávamos, assim, uma leitura coletiva e reflexiva, prática libertadora na visão de Zilberman (2009, p. 27, grifo nosso): "[...] seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo em direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade". Chartier (1998, p. 152) ainda ressalta que "[...] a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido".

Por ser uma obra com enredo extenso e rico em detalhes, os alunos foram divididos em grupo e cada qual responsável pela reescrita do capítulo o qual havia sorteado. A reescrita do livro ocorreu, durante quatro semanas, no laboratório de informática. Momento em que os alunos foram orientados sobre como utilizar recursos avançados do Power Point, ferramenta com a qual a história seria reescrita, e sobre sites nos quais eles poderiam criar seus próprios personagens.

A seguir, a proposta de trabalho apresentada aos alunos:

Colégio Presbiteriano Mackenzie São Paulo - Tamboré - Brasília Projeto por meio das TICs - 2015 UNIDADE: Ensino Fundamental II TEMA: A revolução dos bichos em quadrinhos ÁREA ENVOLVIDA: Língua Portuguesa SÉRIE: 9º ano JUSTIFICATIVA: Uma leitura paradidática deve, além de levar o aluno a adquirir o gosto pela leitura, levá-lo a olhar criticamente para o mundo que o cerca. A proposta atual de ensino da língua solidifica-se no trabalho com o maior número possível de linguagens. OBJETIVOS DO PROJETO: - Desenvolver estratégias de leitura de modo a sintetizar os fatos relevantes do enredo da narrativa de "A Revolução dos Bichos" para transformá-la em história em quadrinhos (HQ). - Identificar, na estrutura de A Revolução dos Bichos, os seguintes aspectos: enredo, tempo, espaço, personagens e empregá-los adequadamente na HQ a ser criada. - Desenvolver a escrita, empregando a variedade padrão da língua, e a capacidade de síntese. - Estimular a criatividade e permitir aos estudantes um contato mais lúdico com o clássico estudado no presente projeto. - Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto aos gêneros estudados quanto à forma e à estrutura. PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E ETAPAS DO PROJETO (distribuição de tarefas): No Laboratório de Informática, os estudantes serão divididos em dupla. Em seguida, será feita a explanação sobre o trabalho a ser desenvolvido que deverá apresentar os seguintes tópicos: primeiro slide: capa (número do capítulo e título dado pela dupla); segundo slide: nome dos componentes da dupla; terceiro slide: apresentar as principais personagens do capítulo e suas características psicológicas; demais slides: contar o enredo de um capítulo da obra em forma de história em quadrinhos; penúltimo slide: principais dados relativos à vida e à obra de George Orwell; último slide: apresentar o nome dos componentes, da professora, da escola e a data de realização do projeto.	Colégio Presbiteriano Mackenzie São Paulo - Tamboré - Brasília Resumo Aula 1: 14/10 - Apresentação do projeto, escolha dos capítulos e contação do 1º, 2º e último slides; Aula 2: 19/10 A 23/10 - Pesquisa sobre a vida e a obra de George Orwell (penúltimo slide); Aula 3: 26/10 A 30/10 - Síntese do capítulo e esboço das falas; Aula 4: 04/11 - Finalização do penúltimo slide, escolha dos planos de fundo e personificação das personagens (2º slide); Aula 5: 11/11 - Composição da história em quadrinhos; Aula 6: 18/11 - Composição da história em quadrinhos; Aula 7: 18/11 - Composição da história em quadrinhos; Aula 8: 25/11 - Finalização e entrega da história em quadrinhos; Aula 9: 25/11 - Apresentação e entrega dos CDs; Entrega do trabalho: A versão final do trabalho será entregue no dia 25/11, somente em CD, com o nome da dupla. Valor total (desenvolvimento-projeto pronto) = 7,0 pontos. Itens avaliados: - Síntese do enredo sem perda de fatos importantes - Domínio da ortografia e da pontuação da Língua - Plano de fundo ou cenário - Escolha e elaboração das personagens - Animações dos slides - Movimentação da história - Estrutura da apresentação (slides obrigatórios) - Criatividade - Máximo de 25 slides Sugestão de sites: www.bonjour.com www.scribd.com www.hqmag.com DURAÇÃO: 3 aulas - 3ª etapa AValiação: Além dos itens obrigatórios e do trabalho finalizado, a avaliação será contínua e realizada ao longo do processo, envolvendo aspectos como participação, interesse e envolvimento.
---	---

Figura 1 – Apresentação e organização do projeto
Fonte: Elaborada pela autora.

Pelo menos uma vez por semana, os alunos, juntamente com a professora, dirigiam-se ao laboratório de informática para o desenvolvimento de cada etapa proposta – desde a escolha das figuras que representariam suas personagens até a adequação da língua portuguesa tanto para a mudança de gênero textual quanto para cada contexto em que era empregada.

Resultados obtidos

Mediante as produções, os alunos evidenciaram significativo desenvolvimento linguístico, advindo de diferentes leituras e análises do texto. Contextualizaram aprendizados inerentes à prática de interdisciplinaridade e trouxeram ressignificação em relação à leitura da obra de George Orwell. Por isso, cabe aqui dar destaque ao clamor levantado por Chartier (2007, p. 7, grifo nosso) quando diz que:

Pesquisas realizadas em vários países mostram que o uso do computador na Educação, quando acompanhado de métodos pedagógicos, melhora, sim, o aprendizado, acelera a alfabetização e permite o domínio das regras da língua, como a ortografia e a sintaxe. É preciso

Linguagem, Identidade, Sociedade

desenvolver políticas públicas que tenham por objetivo a correta utilização da tecnologia na sala de aula.

A seguir apresentamos alguns slides dos trabalhos produzidos pelos alunos:



Figura 2 – Imagens selecionadas e diálogos construídos pelos alunos – trabalho 1
Fonte: Elaborada pelos alunos da autora.



Figura 3 – Imagens selecionadas e diálogos construídos pelos alunos – trabalho 2
Fonte: Elaborada pelos alunos da autora.

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede



Figura 4 – Imagens selecionadas/criadas e diálogos construídos pelos alunos – trabalho 3
Fonte: Elaborada pelos alunos da autora.

Nesse momento, foi importante a preocupação com a alfabetização visual dos alunos, pois nem todos conseguiam adequar, logo no início, as imagens certas para as intenções que desejavam alcançar. Durante a execução do trabalho, vimos a constante preocupação dos alunos com a escolha das imagens que melhor representassem as intenções de sua crítica e, da mesma forma, com a adequação verbal da linguagem, inclusive da variante linguística regional, como apresentada na situação a seguir:



Figura 5 – Imagens selecionadas e diálogos construídos pelos alunos – trabalho 1
Fonte: Elaborada pelos alunos da autora.

Marcada a data de entrega dos trabalhos impressos, foi permitido aos alunos explicarem e discutirem as suas produções, desde os critérios de escolha das imagens que representariam cada personagem até a forma de animação dos *slides*. Nesse dia, eles puderam retomar os conceitos teóricos aprendidos, expor suas intenções, ao aplicá-los, e suas dificuldades, para transpor situações de discurso indireto em direto, uma vez que tiveram de adaptar a narrativa fabular para os diálogos em quadrinhos.

Essa parte do projeto envolvia um período de importante reflexão e entusiasmo, pois os alunos admiravam-se com os resultados obtidos por eles e pelos colegas, além de ser um espaço para expor suas intenções com cada escolha imagética e cada construção verbal. Nesse momento, percebíamos a criticidade na percepção do aluno e, conseqüentemente, o seu aprimoramento como leitor crítico.

Entendemos que, de fato, o que é educativo ou didático é o processo comunicativo que se estabeleceu após a produção do material digital. É a conversa gerada pela fruição compartilhada de um produto elaborado pelos alunos que aciona todas as sensibilidades e habilidades do grupo e que pode levar à profunda compreensão e ampliação de um assunto. É nesse momento que os alunos podem apoderar-se da informação e transformá-la em instrumento de descoberta e, conseqüentemente, em conhecimento. E nesse processo o professor tem papel essencial como elo entre aquilo que o aluno capta todos os dias no contato com o mundo (informações variadas) e o conhecimento construído e sedimentado com o domínio do gênero midiático.

O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética. (MORAN, 1995, p. 1).

Considerações finais

Na atualidade, a midiabilidade é um dos principais recursos a serem pensados pela escola ao objetivar a incorporação do material midiático como fonte de aprendizagem. De acordo com Napolitano (2007), não se trata de tentar ignorar a influência das mídias na vida das pessoas, mas de se beneficiar por esse

fenômeno, fornecendo pressupostos críticos e valorizando elementos culturais que, muitas vezes, o aluno já possui. Nesse sentido, a tarefa principal dos educadores é de pensar o grau de midiabilidade de cada grupo envolvido no trabalho escolar, bem como as diversas formas de recepção dos conteúdos veiculados por esse gênero. É necessário pensar a influência da mídia em nossas vidas, reconhecendo não só as características escapistas, alienantes ou conformistas, mas também apreendendo com suas diversas linguagens e códigos ricos em significação. “É preciso também ter em mente que a midiabilidade costuma se realizar menos pelo conteúdo e mais pelos códigos e linguagens dos quais se constituem a mídia.” (NAPOLITANO, 2007, p. 13).

Pudemos claramente observar que o projeto envolvendo a obra clássica, *A revolução dos bichos*, de George Orwell, tornou a leitura algo muito mais significativo e prazeroso, assim como possibilitou um estudo com mais profundidade dos aspectos socioculturais, sintáticos e semânticos do texto. Os alunos perceberam que quanto maior fosse seu conhecimento de detalhes do enredo, mais poderiam aperfeiçoar suas criações, explorando a narrativa e os recursos digitais.

A leitura deixou de ser, nesse momento, apenas uma tarefa de cumprimento de dever e passou a ser um processo de reconstrução da história diante de um novo olhar, mais amadurecido e mais profundo. Nesse momento, conseguimos atingir o objetivo de ampliar os horizontes de leitura de mundo dos nossos alunos, tornando-os leitores mais críticos do texto e da realidade.

Logo, ao afirmar que queremos leitores conscientes, críticos e criativos, durante e após a sua trajetória acadêmica, estamos pressupondo que a consciência, a criticidade e a criatividade desses sujeitos-leitores serão constantemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura escolar. Mais especificamente, aquilo que a escola chama de *espírito crítico* não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora. E, assim como defende Paulo Freire (2008), cada indivíduo estará no mundo de forma ativa, crítica e consciente de seu papel como cidadão, não apenas imerso e adaptado ao meio que o cerca, mas sabendo-se participante e apto para intervir no momento histórico em que vive. Por meio da leitura, a escola precisa munir o aluno-leitor de argumentos, para que este venha a assumir-se como um ser comprometido, e para isso

É preciso que [o leitor] seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. (FREIRE, 2008, p. 16).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CHARTIER, R. Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Revista Nova Escola*, ed. 204, ago. 2007.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP. IMESP, 1998.
- DEMO, P. *Saber pensar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 23, n. 126, set./out. 1995.
- ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: companhia das Letras, 2014.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

O olhar crítico do professor: as redes sociais em debate

114

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos

O uso dos meios de comunicação, de um lado, desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade do professor e do educando. O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia.

Paulo Freire

O presente artigo pretende refletir a respeito de alguns aspectos que iluminam o novo caminho que se vislumbra para a educação formal, nesta sociedade da informação e do conhecimento, ancorada na rápida e eficiente possibilidade de comunicação entre seus membros.

A escola deve cumprir seu papel de formar e informar as novas gerações, para que estas, na idade adulta, desempenhem adequadamente seus papéis sociais, visando não só o bem estar individual, mas também, e principalmente, o da coletividade. Formar para a cidadania tem sido o maior desafio que a escola de hoje precisa enfrentar. Formar para o correto desempenho de uma profissão parece mais simples e possível do que formar cidadãos críticos, conscientes, responsáveis e, acima de tudo, comprometidos, pois essa tarefa ainda se apresenta como uma competência a ser buscada e desenvolvida pela instituição escolar.

No entanto, é preciso que estejamos cientes de que a escola não pode tudo e, principalmente, que ela não pode ser a responsável por provocar as mudanças que a sociedade – que a criou e a abriga – não consegue realizar. Perrenoud (2005, p. 9) alerta para o fato de que a escola, sendo fruto da sociedade, dela extrai os seus recursos, não se podendo, no entanto, “[...] exigir que ela preserve ou inculque valores que uma parte da sociedade vilipendia ou só respeita da boca para fora”.

“Formar para o adequado exercício da cidadania” é jargão comum, encontrado na quase totalidade dos planos de ensino de todas as disciplinas, em to-

dos os níveis de ensino. Mas, concretamente, o que, de fato, é feito no sentido de se atingir a consecução de tal objetivo?

O aprendizado para o exercício futuro da cidadania deve ocorrer num ambiente democrático, onde, segundo Perrenoud (2005, p. 21-22), “[...] a coexistência [...] de pessoas pertencentes a diferentes etnias, nacionalidades e culturas, que não falem a mesma língua [ou variedade linguística], que não têm os mesmos valores e os mesmos modos de vida”, seja possível. Conviver harmoniosa e respeitosamente com a diversidade é mandatário, e ao professor caberia estimular tal convivência positiva.

Porém, ainda segundo o mesmo autor, “[...] se ensinamos ‘o que somos’, segundo uma fórmula que convém tanto à educação quanto à sociedade, o primeiro recurso da escola seria o grau de cidadania dos *professores*”. (PERRENOUD, 2005, p. 29, grifos do autor). Portanto, Perrenoud refere-se ao quanto estes, de fato, estão engajados nesse processo de descortinamento dos direitos e deveres de todo cidadão de determinada sociedade; ao quanto, no dia a dia, tais professores estimulam o pensamento crítico e autônomo de seu alunado – o real sujeito do processo, responsável último por sua aprendizagem.

Para favorecer a aprendizagem da cidadania, “[...] a primeira coisa a fazer, portanto, é tornar possível e provável, entre os alunos [...], o *exercício* da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social”. (PERRENOUD, 2005, p. 34, grifo nosso).

Para Freire (2001, p. 129-131),

[...] o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está. [...] A profundidade da significação de ser cidadão passa pela participação popular, pela “voz”. [...] A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. [...] Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.

A sociedade atual, sociedade da comunicação planetária, viu-se inundada pelo uso cotidiano da tecnologia. Dentre as múltiplas possibilidades de utilização dos mais diversos recursos colocados à disposição do cidadão comum – e plenamente acessíveis pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) –, estão as redes sociais, foco deste artigo.

O exercício da cidadania vê-se, portanto, ampliado e a comunicação entre as

pessoas e/ou instituições está favorecida pelo uso altamente disseminado (e muitas vezes indiscriminado) não apenas de computadores, mas dos chamados *smartphones*, pelo meio dos quais as pessoas se informam, opinam, criticam os mais variados temas e assuntos, desde o público ao privado, do relevante ao insignificante.

As redes sociais, uma realidade na vida de todo educando, desde que criticamente compreendidas e utilizadas, podem sim se constituir em um caminho para o diálogo coletivo, e, ao professor, compete auxiliar seu aluno nesse processo de conscientização para a importância de um olhar crítico para tais recursos. As redes sociais são novas formas associativas e organizativas presentes nos processos de comunicação da sociedade contemporânea. Koehler e Carvalho (2013, p. 278-279), citando Marteleto (2010), afirmam que as redes sociais

[...] servem para dois fins. Primeiro, organizar o espaço de comunicação e interação no mundo globalizado e interconectado, no qual se produzem formas diferentes de ações coletivas, de expressão de identidades, de conhecimentos e de informações. Segundo, mostrar mudanças no modo de comunicação e interação entre as pessoas, na maneira como elas se socializam, se conhecem, como aprendem, escrevem e como forma de fonte do conhecimento globalizado.

Criado em 2004, o Facebook, que conta com mais de 800 milhões de usuários em todo o mundo, é hoje a plataforma mais facilmente e democraticamente acessada por todos os alunos, desde aqueles da educação básica. Tal recurso encontra-se à disposição de todo aquele que, tendo um celular, possua acesso à *internet* – fato, cada vez mais comum entre os estudantes brasileiros.

A tecnologia a serviço do professor

Peña e Allegretti (2012, p. 98) apontam para a “dependência” do homem contemporâneo em relação ao uso da *internet* e das redes de relacionamento:

A internet nos lançou ao mundo virtual e com ele as redes de relacionamento, a acessibilidade à informação, ao conhecimento e a inovações que estão em curso nos lança na aldeia novamente, mas desta vez ela é global. O mundo encolheu ao mesmo tempo em que a percepção do homem expandiu. A tecnologia nesse processo teve papel preponderante e a dependência do homem é tamanha que é difícil imaginar a vida do homem contemporâneo sem as tecnologias atuais.

Ora, se todos sabemos que nossos alunos estão todo o tempo ligados aos novos ambientes de relacionamento social, às novas formas de comunicação, como o Facebook, o WhatsApp, o Twitter, entre outras tantas, como pode o professor ignorar essa realidade? Melhor do que ignorá-la seria inseri-la no processo de ensino-aprendizagem, aproximando, com isso, os alunos dos conteúdos apresentados pelo professor.

Peña e Allegretti ressaltam a importância da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a primeira é condição *sine qua non* para que o segundo venha a ocorrer satisfatoriamente. No entanto, segundo as autoras, a maneira de comunicação do professor deve acompanhar as mudanças metodológicas possíveis (mas ainda pouco exploradas) que estão à disposição do docente criativo e inovador:

[...] A comunicação realizada pelo professor durante décadas basicamente se restringiu ao quadro negro, caderno, lápis, livro e oralidade do professor. Hoje, com a evolução das tecnologias, estes recursos foram ressignificados: quadro negro em lousa eletrônica; caderno em tablete; lápis em teclado/Touch Screen; livro papel em e-books; oralidade do professor em podcast e vídeos. (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012, p. 99).

Muitos dirão, nesta altura, que nem todo professor poderá lançar mão dos recursos acima mencionados em razão da precariedade dos recursos disponibilizados ao professor em nossas escolas. E não estarão errados ao assim afirmar! No entanto, há uma gama de recursos disponíveis, mas que o professor, por inércia, acomodação ou desconhecimento, insiste em não utilizar.

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, fato confirmado pela simples leitura de documentos legais norteadores dessa ação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, são, como mencionam Peña e Allegretti (2012), de base construtivista, corrente que propõe ações pedagógicas centradas no estudante, agora visto como o sujeito da ação educativa, e não mais seu objeto. Busca-se, ainda, uma pedagogia ativa, baseada em atividades colaborativas ou no ensino por projetos.

A revolução tecnológica que está em curso na sociedade híbrida¹

¹ Peña e Allegretti (2012, p. 99) definem sociedade híbrida “[...] como aquela que inclui espaços que permitem a expansão da capacidade de ação de diferentes ordens. O digital atua como um amplificador das possibilidades do mundo físico, em seu aspecto estrutural, e isto permite que surjam práticas sociais, artísticas e tecnológicas inovadoras, que se sucedem, interpõem e revezam entre o mundo físico e digital”.

potencializou de forma exponencial as possibilidades de se desenvolver a aprendizagem colaborativa e a autonomia na construção do conhecimento na e fora da escola. São aprendizagens necessárias, para que o sujeito aprenda a aprender para sobreviver na avalanche de informações, saiba buscar, selecionar e aplicar o conhecimento. (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012, p. 102).

Inserir os recursos tecnológicos nas aulas pode ser um caminho possível a todo professor desde que este profissional esteja aberto a mudar seus hábitos, que aceite aprender com seus alunos, e que não tema perder o espaço, que é seu, no processo de ensino-aprendizagem. O professor, segundo Schön (1992), deve se permitir surpreender-se pelo que o aluno é capaz de fazer, reformulando sua prática a partir disso. Mas a inserção de tecnologias, por si só, não significará êxito automático. Um professor inseguro quanto a tais inovações, ou claramente descontente por ter de abraçá-las, poderá ter uma resposta desastrosa e concluirá que teria sido melhor se não tivesse ousado mudar.

Se todo profissional precisa atualizar-se, não é diferente com o profissional da docência. Novos métodos e técnicas estão aí, surgindo, sendo testados e, posteriormente, aceitos ou abandonados. Pede-se hoje ao professor que este assuma uma posição reflexiva frente ao ato de ensinar. Que sua prática seja constantemente revista frente a um processo de autorreflexão que apontará seus acertos e equívocos. Somente um professor reflexivo poderá ter um olhar crítico não só para sua prática, mas para os conteúdos que estão sendo trabalhados em sua disciplina.

Segundo Freire e Macedo (1994, p. 35, grifos do autor), uma pedagogia será tanto mais crítica “[...] quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’”. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará”. Portanto, ao assumir-se um professor reflexivo, estará o docente assumindo-se, igualmente, crítico. O posicionamento crítico decorrerá naturalmente do processo cotidiano de reflexão sobre a prática pedagógica, levando o professor a olhar criticamente não só para si, não só para sua prática, mas, igualmente, para seus alunos e para as relações que são com eles estabelecidas.

Nesse processo de reflexão *na e sobre a ação* (SCHÖN, 1992), ao olhar verdadeiramente para seus alunos, seus anseios, suas necessidades e, por que não, para seus gostos e afinidades, encontrará, o professor, a sinalização clara que apontará a necessidade de adequar-se a novas realidades e de buscar outras estratégias. O mundo muda, o aluno muda, por que só o professor não mudaria?

O Facebook na sala de aula

Para auxiliar o aluno no processo de formação de uma consciência crítica diante de toda a informação que hoje está facilmente disponível, é preciso que o professor, também ele, desenvolva essa consciência, que lhe possibilite ter, ele mesmo, um olhar crítico diante de toda a informação que lhe é disponibilizada.

A consciência crítica caracteriza-se

[...] por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca a análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para a formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador da sua própria realidade. (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 62).

Para exercitar seu aluno na tarefa de analisar criticamente a informação que lhe é apresentada, deve, o professor, escolher o caminho da educação problematizadora, que, ao superar a contradição educador-educandos, vistos agora ambos como sujeitos do ato educativo, abre espaço para o diálogo, favorecendo, assim, a problematização em busca do conhecimento. (FREIRE, 1987, p. 68).

Martins (2014, p. 125) ressalta o fato de que a *internet* opera “[...] com um grande número de informações, [sendo, portanto,] imprescindível discriminar os dados, verificar a credibilidade das fontes, comparar diferentes visões apresentadas e checar a qualidade das informações”. Discutir com os alunos, desde a Educação Básica, tais aspectos é dever do professor.

Se ensinar a aprender é uma das funções da escola, é imprescindível levar o aluno a compreender que, dentre todas as possibilidades de informação que a *internet* faculta, há que se fazer uma leitura crítica desse vasto material disponibilizado. Não será razoável absorver, acriticamente, todas as informações ofertadas, sem questionar sua veracidade e, mais ainda, sua intencionalidade.

Sabemos que terá maior chance de atrair a atenção e o interesse dos estudantes aquele docente que conseguir melhor interagir com suas turmas. A relação professor-aluno está na base do processo de ensino-aprendizagem, podendo torná-lo mais produtivo (ou não) dependendo dos recursos e técnicas didáticas utilizados pelo educador. Aliar ao diálogo democrático, técnicas

que facilitem tanto o ensinar do professor quanto o aprender do aluno, será de grande valia na busca de atingir os objetivos educacionais pretendidos.

Estamos nos referindo à utilização das diversas tecnologias disponíveis que integram, cotidianamente, a vida de nossos alunos, ainda que saibamos que

[...] o ensino não se faz apenas por meio dos instrumentos tecnológicos. O computador e a Internet, por exemplo, são utilizados como um componente auxiliar no processo educativo. Todavia, hoje, é inegável que eles sejam ferramentas de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que habitam um mundo que se torna, diariamente, mais informatizado, interativo, midiático e virtual. (MARTINS, 2014, p. 125).

Ao utilizar a rede social Facebook² como recurso didático-pedagógico, terá o professor uma gama de possibilidades de atuação não só no âmbito do ensino propriamente dito, mas, também, no campo da formação de seus alunos.

Múltiplas são as possibilidades de utilização do Facebook como ferramenta metodológica.³ A primeira dessas possibilidades refere-se ao campo ético. Como se comportar como membro dessa teia de relacionamentos sem deixar que a distância, a liberdade de expressão ou a sensação de anonimato apaguem valores como o respeito ao outro que pode ser, pensar e agir de maneira diferente da sua. Como dialogar com a diversidade, sem trair suas crenças, nem impedir o direito de expressão do outro. É preciso “[...] respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade [...]” (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 36) sem agressões ou tentativas de cerceamento da opinião alheia.

As redes sociais, o Facebook em particular, permitem a expansão do diálogo, da comunicação, aproximando, em tempo real, pessoas que estão geograficamente distantes. Assim, um diálogo múltiplo, multicultural, interdisciplinar e, às vezes, um tanto caótico se estabelece entre polos, que, para verdadeiramente dialogar, precisam se respeitar.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

² Dentre tantas possibilidades disponíveis, optamos por nos deter na utilização do Facebook, a rede social, que neste momento, integra o cotidiano de nossos estudantes de modo massivo, sendo acessada com muita facilidade de qualquer telefone celular (desde que conectado à *internet*).

³ Como exemplo, ver o livro de Valéria Martins, indicado nas referências deste artigo.

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p. 80-81).

Em sua tarefa de educar, compete ao professor favorecer essa discussão aqui sinalizada, trazendo-a para o centro do debate, reforçando, assim, a importância de se ter, frente ao uso da tecnologia, um posicionamento crítico e responsável.

Outro aspecto relevante a ser trazido para análise, em sala de aula, pelo professor, refere-se aos critérios de seleção que cada um deve estabelecer como um filtro diante de informações múltiplas, cujas origens se perdem frente a uma cascata de compartilhamentos e que podem levar ao equívoco o mais bem-intencionado membro dessa poderosa rede.

Curtir e compartilhar são ações quase mecânicas, realizadas com um simples toque na tecla de um computador ou celular. No entanto, o que compartilhar? É preciso que a escola busque desenvolver com seus educandos a competência crítica para que uma leitura criteriosa seja feita e, diante de tudo o que as redes sociais disponibilizam, posições responsáveis sejam assumidas.

No entanto, há que se ter, também, critérios para que se decida, criticamente, o que se vai publicar. Algumas informações, comentários, experiências devem, de fato, ser compartilhados; outros, por inoportunos ou sem segurança de veracidade, devem ser deixados de lado.

A discussão que propomos ao professor caminha no sentido de que seus alunos devem perceber que existe um sentido de responsabilidade ao participarem desse processo de interação bastante complexo, no qual múltiplos autores se manifestam. É preciso, criticamente, comprometer-se com o que se veicula, levando em consideração os conteúdos que são veiculados e/ou compartilhados.

Um último aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção e que necessita ser, igualmente, apresentado aos alunos desse professor comprometido com o ato de educar criticamente, é aquele relativo à diferenciação que se deve estabelecer entre o público e o privado.

[...] na área da educação, o lado negativo de todas essas transformações [proporcionadas pela tecnologia] é a exposição da vida privada da geração digital nas redes sociais, por meio de fotos, comentários, vídeos, dentre outros, completamente sem critérios. Nesse sentido, a preocupação de pais e professores está relacionada a "o que" os estudantes compartilham nas redes sociais, pois, muitas vezes, são informações do âmbito privado que estão sendo disponibilizadas na esfera pública. (KOEHLER; CARVALHO, 2013, p. 281).

Na sociedade contemporânea, justamente pela facilidade com que as relações se estabelecem e se retroalimentam, tudo é menos perene, as relações são mais flexíveis e, segundo Bauman, mais fluidas:

No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem. (BAUMAN, 2010, p. 40-41).

Daí justifica-se debater com seus alunos essa fluidez, essa fragilidade das relações estabelecidas através das redes sociais. Para Bauman (2011, p. 43), "[...] a crise atual da privacidade está bastante ligada ao enfraquecimento, à desintegração e à decadência de todas as relações inter-humanas".

O desafio, posto ao professor hoje, de formar e informar as novas gerações de alunos para que estes, futuramente, venham a desempenhar adequadamente seu papel cidadão, só será enfrentado se a realidade do aluno, integrante de uma geração digital, for integrada ao fazer pedagógico diuturnamente realizado. Enquanto a escola e seus alunos utilizarem linguagens diferentes, não haverá diálogo possível e o processo de ensino-aprendizagem terá, sempre mais, dificuldades para se efetivar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- KOEHLER, C.; CARVALHO, M. J. S. O público e o privado nas redes sociais: algumas reflexões segundo Zygmunt Bauman. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 20, n. 2, 2013. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3555>>.. Acesso em: 12 mar. 2016.
- MARTINS, V. *A utilização de redes sociais na formação docente: o acompanhamento dos Estágios Curriculares Supervisionados por meio do Facebook*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- PEÑA, M. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos. *Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/05/edutechi_puc20121.pdf>. Acesso em 8 mar. 2016.
- PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCHÖN, D A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 .
- VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: MackPesquisa, 2014.

Mídia como ferramenta para discussão de temas étnico-raciais

120

Silvana Alves da Silva Bispo

Introdução

As questões econômicas, sociais e culturais postas em vigência na sociedade têm reflexo direto no cenário educacional, e a escola, por exemplo, não é uma organização imune ou alheia aos problemas presentes na sociedade. Pelo contrário, além de oferecer novos modos de apropriação de diferentes culturas, um dos papéis da escola é trazer para o debate os fatos e os acontecimentos reais que, de diferentes formas, afetam o planeta, para que os alunos melhor os entendam e formem as próprias opiniões, concepções e posturas – mais democráticas e humanizadoras – acerca dos diferentes assuntos ou questões.

Um dos problemas que há séculos perdura em nossa sociedade, e que é o mote de nossa discussão, é o da discriminação étnico-racial. Com o presente texto, propomo-nos problematizar o tema insistindo na necessidade da adoção de medidas antirracistas nos espaços escolares. Essas práticas são importantes para que os estudantes adotem, e levem para o resto de sua vida, uma postura de respeito a todo ser humano, independentemente de características físicas, opiniões ou credos. É lamentável que se deva voltar a repisar uma questão sobre a qual não faltam princípios ou declarações de direitos: apesar do reconhecimento, em tese, de tal direito e dever, na prática, eles são negados, silenciados ou, pior, mascarados. Por que a “mídia”? Porque a consideramos elemento facilitador da discussão. A condição que sugerimos, porém, é a de um enfrentamento contundente e real.

Assumimos o uso da mídia –especialmente a TV, o computador e as mídias sociais – como recurso pedagógico por seu aparato visual e sonoro, por sua penetração e por características que favorecem não apenas um apelo real, com pessoas reais, mas pela possibilidade de uma releitura, à luz da história brasileira, da legalidade e da necessidade de uma educação humanizadora

das problemáticas que envolvem a questão étnico-racial. A ideia de educação humanizadora é de Paulo Freire. Nós a elegemos e adotamos porque faculta e contribui para o debate por acreditar no ideal freireano de que é possível, ao tirar o ser humano de uma situação de opressão e submissão, construir uma sociedade mais democrática. Valendo-nos dos recursos disponíveis atualmente, acrescentamos o audiovisual, por sua penetração e pela possibilidade de utilização por todos os cidadãos.

Antes de prosseguir com a escrita, consideramos importante situar o ponto de vista pessoal e profissional do qual partimos e do qual encampamos o debate. Começamos por dizer que é a partir do ponto de vista de uma professora negra, oriunda da camada popular, com longa experiência docente na educação básica e, há quase uma década, no ensino superior, atuando na formação inicial e continuada de professores. Essa vivência forma o suporte que nos permite afirmar que o racismo está presente na sociedade e toma diferentes formas e aspectos. Com tal afirmação, da qual partimos, nos acercamos de uma curiosidade, que não é nova, para dialogar no texto. Freire destaca que a "é a curiosidade que nos move"; ela nos impulsiona a pesquisar e a buscar respostas. Compartilhamos com os leitores algumas questões relacionadas ao nosso objetivo: Como implementar medidas de não silenciamento a respeito da discriminação étnico-racial? Representa a TV, ou, alargando o espectro, a mídia em geral, uma tecnologia com poder e controle ou real influência sobre seus telespectadores/usuários? Será possível (e, caso positivo, como?) usar tais meios em prol da libertação e da não segregação de parcela da população?

Nosso texto está organizado em três partes. Na primeira, debatemos o papel da mídia e das tecnologias na educação. Na segunda, lançamos mão da legislação que torna obrigatória a discussão dos temas étnico-raciais nas escolas. Na terceira, exploramos a possibilidade de trabalhar com as tecnologias (TV, redes sociais etc.) nos espaços escolares.

Uso da mídia nos espaços escolares

Refletir sobre a mídia nos espaços escolares nos leva a pensar na organização escolar, no ensino, nas salas de aulas e nas práticas pedagógicas que acontecem nela. Qual era, há algumas décadas, a configuração de escola? Um espaço amplo; alunos que se organizavam em filas; salas de aulas equipadas com carteiras, armários, quadros-negros, gizes. Existia para os alunos a exigência de muita organização, tanto para entrar nas salas quanto para nelas se acomodar e permanecer atentos à explicação do professor.

Diálogo?

Celular?

Não. Tratava-se de outra realidade, tanto em relação à forma como se desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem quanto à maneira que se utilizavam das tecnologias. Na atualidade, percebemos que a rigidez e uma organização inflexível não representam a maioria das escolas brasileiras.

O avanço científico e tecnológico possibilitou uma nova configuração em nível planetário. Como dizia Freire (1996), a escola tem que ser séria, mas nem por isso autoritária; ela tem de ser alegre e com princípios éticos, e inflexibilidade não é sinônimo e nem garantia de aprendizado. O mundo, fora dos muros da escola, está cheio de atrativos, cores, sons e informações; não há como negar isso:

Antes de a criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica. No ambiente familiar, mais ou menos rico cultural e emocionalmente, a criança vai desenvolvendo suas conexões cerebrais, os seus roteiros mentais, emocionais e suas linguagens. (MORAN, 2000, p. 33).

As crianças, desde bem pequenas, têm acesso ao computador, a celulares com múltiplas funções, e sabem programar e selecionar. Enfim, elas têm domínio das tecnologias modernas no dia a dia. E o que seriam elas? Compartilhamos do conceito usado por Kenski (2007, p. 24), que define tecnologia como o "[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade [...]".

Queremos, com isso, dizer que há muitos séculos as tecnologias fazem parte da vida do homem (desde a utilização da matéria-prima para utilidades diversas, até a fabricação de armas para proteção contra animais selvagens, os quais são primeiros utensílios para a agricultura), e elas estão em constante e rápida evolução. Fazemos uso da tecnologia em nosso dia a dia de forma tão natural que nem nos damos conta disso. Por exemplo, usamos talheres, meios de transporte, cafeteiras, *notebooks*, celulares e outros. Na escola não é diferente. O quadro e o giz representam uma tecnologia planejada para um fim específico; entretanto, não nos referimos a eles como "novas tecnologias". Também não negamos que em muitas escolas, em espaços geográficos distintos, o quadro e o giz soem como tecnologias solitárias. Isso porque o Brasil, em termos espaciais,

é um gigante, mas com renda mal distribuída, da mesma forma que os recursos, a exemplo das escolas em Pernambuco, Alagoas e Maranhão. A situação das escolas nesses Estados foi revelada por uma reportagem especial do programa Fantástico (FANTÁSTICO, 2014), que mostrou a situação precária de algumas escolas, evidenciando o abandono do ensino público. Essas instituições escolares tiveram as menores médias no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes. Então, em realidades como as apresentadas no documentário, em que falta o básico (como água potável), o que esperar do uso, em sala de aula, das mídias em educação? Consideramos a informação importante para lembrar que nem todas as escolas brasileiras têm acesso às novas tecnologias.

Com relação às tecnologias que podem – e devem – ser utilizadas na educação, é preciso considerar que “[...] passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a internet, sem aprender a explorar todas as possibilidades de cada meio”. (MORAN, 2000, p. 32). Não podemos entender a passagem de uma tecnologia para a outra como se fosse uma travessia, porque elas continuam presentes, não ultrapassadas. Um exemplo disso é o livro impresso. Com a introdução de novas tecnologias – como o Kindle, ou recursos como áudio, som, hipertextos, o sistema hipertextual que opera através da *internet* (WEB) –, houve quem previsse o fim do livro, como Walter Benjamin. Entretanto, as novas tecnologias não ocuparam o lugar do livro impresso, uma vez que sua materialidade e estética continuam constituindo características apreciadas pelos leitores. Afora isso, haveríamos de considerar a acessibilidade em termos de recursos financeiros, o que indisponibiliza a um público maior as novas tecnologias.

Machado (1994), ao discutir sobre as novas formas de acesso ao livro, parte da indagação, que é também o título do texto dele: “Fim do livro?”. Ele argumenta que o lançamento de CDs e de mídias que oferecem uma diversidade de informação em versão compacta tende a alterar a própria configuração das bibliotecas, pois as informações poderão ser acessadas “[...] a partir de qualquer palavra na língua-sede. Dentro de mais algum tempo, muitas bibliotecas não terão sequer um único livro impresso para expor em suas prateleiras, se é que ainda terão prateleiras”. (MACHADO, 1994, p. 8). Entretanto, após mais de duas décadas, percebemos que o acesso ao livro impresso tem o seu lugar garantido, ou seja, a tríade autor, leitor e público continuam tendo seu espaço assegurado no material impresso. De todo modo, continua o autor:

O homem continuará, de qualquer maneira, a inventar dispositivos para dar permanência, consistência e alcance ao seu pensamento e às invenções de sua imaginação. E tudo fará também para que esses

dispositivos sejam adequados ao seu tempo. A sabedoria, como dizia Brecht, continuará sempre passando de boca em boca, mas nada impede que estendamos um microfone às bocas que falam, para lhes dar maior alcance. (MACHADO, 1994, p. 10).

No bojo das invenções tecnológicas, a televisão é uma mídia com uma representação importante na área educacional. Nas décadas finais do século XX, houve uma ampliação na demanda e no consumo nos lares em rede nacional. Que os programas exibidos na TV exercem influência sobre os telespectadores, não há dúvida. Em menor ou maior grau, as pessoas são afetadas pelo conteúdo exibido.

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo e a si mesma –, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, pessoas estas que lhes mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. (MORAN, 2000, p. 33).

Ninguém é obrigado a assistir aos programas exibidos pela TV; aliás, o autor citado nos diz que este é um jogo de sedução, e não uma relação arbitrária. Cada família pode optar por este ou aquele programa, embora, em geral, as exposições girem em torno dos canais abertos. Nesse entendimento, além de ser um veículo de transmissão de informação, a TV é também um aparelho que “transborda” ideologia. Isso porque

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, desenvolvem formas mais sofisticadas, multidimensionais, de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação com o público. A TV fala primeiro do “sentimento” – o que você “sentiu”, não do que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva. (MORAN, 2000, p. 33).

Devido aos adjetivos atribuídos à TV, convém fazer o melhor uso dela, aliando-a, de preferência, ao vídeo, em prol de um objetivo que seja justo, ético e democrático. Com relação a seu uso na escola, Moran (2000, p. 39) alerta: “[...] um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas”.

Um programa amplamente conhecido no meio educacional, lançado na década de 1990, foi o *TV Escola*, que teve como um de seus objetivos a disseminação das tecnologias educacionais, além de oferecer conteúdo de qualidade às esco-

las. Isso exigiu capacitação dos professores para utilizarem o material em suas aulas. Naquela época, como docentes e também como formadores, participamos de capacitações para a utilização do material. Ainda temos lembrança da ansiedade com que esperávamos trocar experiências com professores e formadores de outros estados. Já naquela época tínhamos contato em tempo real por meio de transmissão filmada, o que era não só bem interessante, como surpreendente. Atualmente, já não constitui mais novidade a interação em tempo real, com som e imagem nítida, com pessoas de diferentes espaços geográficos.

É oportuno, porém, não ficar na esfera da sedução. Tudo isso não passa de meio. Seu uso, mesmo que aplicado à formação, não dispensa seus elementos essenciais: de parte do aluno, a capacidade de pensar e de se informar mas de maneira crítica, e, de parte da escola, o professor, por sua função de principal mediador e responsável pelo processo de ensino em sala de aula. Por isso concordamos com Kenski (2003, p. 21), que afirma que “[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação”. Para isso, o planejamento é o principal instrumento para assegurar o sucesso nas ações desenvolvidas em sala de aula, porque planejar “[...] significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos”. (FREIRE, 1989, p. 47). Isto porque “[...] os espaços de formação mediados pelas mais novas tecnologias são amplos e abrangem diferenciadas modalidades de ação docente, de acordo com as especificidades das mídias digitais utilizadas” (KENSKI, s/d, p. 762). Convém destacar que os conteúdos curriculares chegam às escolas “frios”, “inertes”; quem lhes dá vida é o professor.

O computador, a *internet* e as mídias sociais¹ facultam o acesso à informação, mas não à sua interpretação. Qualquer estudante pode, por exemplo, fazer uma pesquisa sobre discriminação racial; ele poderá fazer um belo trabalho, mas ainda assim carecerá de interlocutores com quem debater o conteúdo e suas reflexões. Para isso, temos os *chats*, grupos que debatem assuntos específicos; isso também é previsto em disciplinas curriculares. Nos cursos de Educação a Distância, tal ferramenta é muito utilizada. Entretanto, o *feedback* é sempre importante.

¹ Entendemos por *mídias sociais* espaços de interação entre as pessoas, como *blogs*; redes sociais (*sites* de relacionamento – Facebook, Orkut, Google+ etc.); redes sociais de conteúdo: (YouTube, Slide Share, Flickr etc.); *microblogs* (Twitter, Tumblr, Pownce); mundos virtuais (uma mídia social ainda pouco explorada, que são os simuladores da vida real como o Second Life; jogos *online*: World of Warcraft).

A partir desta breve explanação sobre a presença das mídias nas escolas, veremos como e se será possível aliá-las à questão da diversidade étnico-racial, com ênfase na discriminação racial de negros e negras, conteúdo obrigatório nos currículos oficiais.

Discriminação étnico-racial problematizada em sala de aula

Vimos que as mídias – especialmente a TV, o vídeo e as mídias sociais – estão presentes no meio social e, em maior ou menor escala, também nas escolas. Sabemos também que a discriminação racial é uma realidade em nosso país, assim como vemos que o tema não é debatido e vivenciado o suficiente para a adoção de posturas antirracistas por parcela significativa da sociedade. De acordo com a Lei nº 12.288 de 20/07/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial:

I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (BRASIL, 2010, p. 13).

Quem de nós nunca presenciou alguma forma de discriminação em algum momento de nossas vidas? Por mais que as atitudes sejam configuradas como simples, pequenas, elas ferem quem é atingido e isso o pode impactá-los pelo resto da vida.

Nesse sentido, a mídia contribui porque ela permite avivar a memória sobre acontecimentos remotos. Kenski, ao discutir sobre memória, destaca que:

Por meio de computadores e redes digitais, games e ambientes virtuais, e muitas outras práticas multissensoriais, as pessoas vão incorporando dados que, mesclados ao acervo de informações já construídas em suas trajetórias de vida, constituem conjuntos de elaborações imaginativas, ou seja, lembranças significativas (KENSKI, s/d, p. 752).

Como não aliar a imagem do que acabou de ser visto, apresentado em vídeo, com as cenas do cotidiano, algo que já se sentiu ou que presenciou? Muitas pessoas negras já estiveram em lojas para comprar algo e, de repente, se tor-

naram invisíveis para os olhos de vendedores ou, então, lhes foi ofertado algo de menor valor. Atitudes como as citadas caracterizam desigualdade racial, que é “[...] toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica”. (BRASIL, 2010, p. 13). Outras vezes, em lojas de confecção, ouviram expressões como: “Essa cor não favorece a cor de sua pele”. Até pouco tempo, era comum os pais não autorizarem casamento com pessoas de “cor”. Na verdade, havia impregnado um discurso social, que foi se cristalizando, de uma pretensa superioridade dos brancos sobre os negros.

Tal fato contribuiu para que as pessoas negras por muito tempo não valorizassem as características de seu próprio corpo; muitas ainda de autodescrevem como morenas, como se a denominação “negro” soasse depreciativa. Não os culpamos por tais atitudes. A vida mostrou, em diferentes momentos, que negro não era – e por alguns ainda não é – bem visto na sociedade:

[...] já que o modelo de beleza e de humanos que temos é o do branco, cristão, que, de preferência, não apresente nenhum defeito físico aparente, vamos então mudar esse paradigma, convidando as crianças a descobrirem outro modelo de beleza. As crianças, tanto as brancas, quanto as negras, precisam saber que existe beleza para além da branquidão. Uma forma é trazer para a sala de aula exemplos de beleza de pessoas que estão na mídia. (MARTINS; MUNHOZ, 2007, p. 44).

As autoras sugerem imagens que mostrem diferenças genéticas, de cultura, de grupos étnicos, de cor da pele e outros aspectos. Acrescentaríamos que, além de figuras e personagens famosas, é preciso retratar cidadãos que estão à nossa volta, que por alguma razão nos sejam conhecidos – por vizinhança, por trabalho e outros.

De uma população, em sua maioria composta por negros, poucos ocupam cargos socialmente elevados. Poderíamos arriscar uma pergunta: quantos médicos negros nascidos e formados no Brasil vocês conhecem? Quantos engenheiros? Não queremos dizer que existam profissões melhores ou piores, superiores ou inferiores. Todas são dignas e têm o nosso respeito. Estamos nos referindo às formas de acesso a tais profissões. Seria a população negra menos inteligente? Nem é necessária uma resposta, mas queremos dizer que já foi cientificamente provado que não há fundamento para a hipótese levantada, apesar de o discurso ter sido alimentado por séculos. E o negro – ser humano – foi visto por seus “senhores” e proprietários como não possuidor de alma e desprovido de sentimentos, somente um objeto para o trabalho braçal.

A imagem do negro associado a alguém que executava serviços práticos de menos valia e, portanto, que exigiam pouco ou nenhum estudo, foi largamente propagada em livros, filmes, enfim, nos meios de disseminação de cultura. Televisão, filmes, novelas etc., em geral, mantêm o estereótipo. Há que se admitir um certo esforço – por força de Lei – em inseri-lo em papéis que não lhe são comuns. Mas há que se reconhecer que falta naturalidade a esse processo. A inserção dele em qualquer âmbito (social, cultural, trabalhista) ainda guarda, em muitos setores, aquele instante característico de hesitação que precede uma ação refletida, pensada.

Pelo fato de as imagens de negros em material impresso ou virtual ainda serem estereotipadas infere-se um padrão cultural, elaborado, portanto, não natural. Por isso, reforçamos a necessidade da criticidade, da capacidade que precisa ser aprendida, exercida e assimilada; ou seja, é preciso um reconhecimento. Ora, isso

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Pois bem, diante de um panorama de exclusão do negro e da perpetuação de atitudes racistas na sociedade brasileira, em que lhe é negada participação na história da formação do povo brasileiro, no ano de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Conforme o Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. A implementação da lei causou várias discussões e percebeu-se que, embora fosse um ganho qualitativo para um melhor entendimento da formação do povo brasileiro, faltava reconhecer a contribuição do povo indígena. Assim, em 2008, com a Lei nº 11.645/2008, a redação – em vigor – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 passou a ter a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2013).

Além do conteúdo da citação e da obrigatoriedade de ser contemplado na formação docente, está claro nas Diretrizes de Formação de Professores (2015) que o professor deve, além de se apropriar do conteúdo, estar apto a preparar materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-cultural. Tal fato reforça a necessidade de vivenciar e desvelar práticas de silenciamento em relação ao racismo. Nesse sentido, e principalmente neste século XXI, a literatura infantil e infanto-juvenil tem contribuído para trazer à tona a discussão de uma falsa superioridade branca, mostrando, ao mesmo tempo, as raízes do povo africano, sua cultura e identidade. O tema também está presente em versos de muitas músicas, como a de Gabriel, o Pensador, no qual ele frisa: "O Atlântico é pequeno pra nos separar / Porque o sangue é mais forte que a água do mar". Não é demais repetir que os negros, trazidos à força e em situações desumanas para o Brasil, não eram escravos; eles foram escravizados. Aqui deram sua vida; sepultaram os sonhos e a própria identidade.

No que refere às práticas em sala de aula, percebemos que o trabalho com a exibição de vídeos, gravados em contexto real, que mostram situações em que o negro é vítima de um processo secular de exclusão social, afetiva e econômica, permite aos alunos telespectadores se colocar no lugar do outro e, por meio diálogo, discutir as situações, analisar e propor novas formas e posturas. Tal prática exige do professor, e também dos alunos, atitude de enfrentamento do conteúdo exibido, e assim como enfrentamento do ranços negativos arraigados em relação ao negro na sociedade. Em diálogo com Ira Shor, Freire (1986), ao ser questionado sobre contestar ou não posturas racistas e sexistas dos alunos, é enfático ao afirmar que:

O educador tem o direito de discordar. É precisamente porque não concorda com o jovem ou a jovem racista que ele os contesta. Esta é a questão. Por ser professor, não quer dizer que estou obrigado a dar a ilusão de que concordo com os alunos. Existe uma forte dimensão ideológica a respeito dessa questão de contestar e transformar a consciência dos estudantes. A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz! (FREIRE, 1986, p. 105).

A proposta de Freire é de uma clareza singular: a não neutralidade do professor em favor da classe oprimida. O professor que preside ou coordena uma exibição de vídeo não vai impor o próprio ponto de vista, mas vai problematizar a situação e analisar os argumentos. Seja por essas observações, seja pelo conteúdo da citação, há que se haver muita atenção à relação dialógica entre conhecimento e ética. É o que confirma Gomes (2007, p. 33): "A relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações" Isto se justifica, prossegue o autor (GOMES, 2007, p. 35), pelo fato de que "[...] a educação dos negros é um [...] campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo". Como impactar a comunidade escolar de forma que a incomode a ponto de querer mudar?

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças; ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALHEIRO, 2006, p. 23).

Onde coexistam diferenças étnico-raciais, exige-se do professor suficiente maturidade para conduzir o debate ou analisar as relações ou dinâmicas raciais e produzir esclarecimento. A exibição do vídeo serve como uma motivação os alunos. Para Freire (1986), não há motivação fora da prática, e é isso que

o vídeo provoca: a motivação. Moran (2000, p. 40) destaca que o “vídeo como conteúdo de ensino” possui a capacidade de mostrar os assuntos de maneira direta ou indireta e isso permite a interpretação a partir de várias abordagens. O professor pode planejar a forma de encaminhamento mais adequada para a turma, considerando o objetivo da aula: debates, pesquisa dirigida, grupo de observação e verbalização, júri simulado e outras. Poder-se-ão também elaborar portfólios e desenvolver projetos na comunidade e/ou escola. O importante, de todas as ações, é que elas aconteçam durante todo o ano letivo e não somente em uma data específica, a exemplo, o dia 20 de novembro, instituído no calendário nacional como o dia da Consciência Negra. (BRASIL, 1996).

Freire (1986, p. 13) destaca haver dois momentos distintos no ciclo do conhecimento e que eles se relacionam dialeticamente: o “[...] primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido”.

Com a exibição do vídeo, vendo e ouvindo cidadãos reais expressando-se sobre um conteúdo, o aluno tem a possibilidade conhecer o “conhecimento existente”. Assim, em vez de identificar as ações de racismo presentes na mídia, pensamos que o caminho inverso representa uma aposta de ação pontual, clarificada.

Vejamos três casos, dentre tantos outros, extraídos de noticiários televisivos em mídia nacional – alguns mais acessados, outros menos. Para a apresentação, escolhemos os que tiveram mais repercussão e os que não tiveram tanta divulgação. Não é nosso objetivo fazer julgamentos, nem questionar como tramitou cada caso, além da veiculação. O que queremos é mostrar o fato e compreender que, a partir dele, muito pode ser problematizado, como se pode ver:

1. Aluna é barrada na escola por causa do “estilo” do cabelo. Um caso, dentre tantos outros, também veiculado na mídia é de uma estudante de 19 anos que foi vítima de racismo pela diretora de uma escola estadual em São Luís. No vídeo (RACISMO, 2012) o advogado do caso cita que diretora levou um susto devido ao “estilo de cabelo” *black power* dela. Ainda conforme relatado no vídeo, na mesma escola outro caso já havia ocorrido, assim como os movimentos de consciência não tiveram êxito em realizar atividade naquela instituição. A matéria frisa que o fato ocorre em um local de grande presença do negro.

O cabelo crespo, cacheado e volumoso é uma característica de pertencimento da população negra. O uso de acessórios coloridos, turbantes e *dreads*

também faz parte da cultura afro e merece respeito. A forma como o negro ou a negra fará uso de seu cabelo é uma opção pessoal que, no mínimo, deve ser respeitada desde a mais tenra idade. As crianças, ainda quando bem pequenas, percebem o quão são amadas ou rejeitadas. Dessa maneira, é necessário tematizar práticas e atitudes que excluem pessoas do acesso aos bens materiais, artísticos, culturais e sociais. Nesse sentido, “[...] o poder midiático na propagação de mensagens é inegável. Por isso, se essas mensagens são mediadas com reflexão, podem reverter estereótipos e auxiliar a elaboração de novas mentalidades”. (MALACHIAS, 2007, p. 45).

Vejamos outro caso:

2. O caso de cinco jovens, com idade entre 16 e 25 anos, que foram assassinados em Costa Barros, no Rio de Janeiro. A matéria, exibida em muitos noticiários, relata o episódio de um jovem 16 anos que estava comemorando o primeiro salário de jovem aprendiz junto com outros quatro amigos, a bordo de um veículo Gol, quando foram abordados pela Polícia Militar. De acordo com a matéria (CARVALHO, 2015), em uma ação desastrosa e desumana, os jovens – que não tiveram direito e nem tempo de se identificar aos policiais – foram “metralhados”, uma vez que foram contabilizadas mais de 50 marcas de bala no carro. A comunidade local se mobilizou devido à gravidade e à reincidência de fatos como o citado. Todos os cidadãos que estavam no carro eram negros. Coincidência?

Ainda em relação ao crime, uma das mães relata que, ao chegar ao local, ela e outras pessoas foram impedidas de socorrer jovens que estavam agonizando dentro do carro.

O Mapa da Violência por Arma de Fogo (AF), publicado recentemente (2015), mostra o seguinte:

[...] no ano de 2012 as AF vitimaram 10.632 brancos e 28.946 negros, o que representa 11,8 óbitos para cada 100 mil brancos e 28,5 para cada 100 mil negros. Dessa forma, a vitimização negra foi de 142%, nesse ano; morreram proporcionalmente e por AF 142% mais negros que brancos: duas vezes e meia mais. Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Roraima e Mato Grosso destacam-se pelas elevadas taxas de homicídio de brancos por AF [...] Com relação aos níveis de vitimização por AF de negros, existem UF's, como Alagoas e Paraíba, onde essa seletividade racial nos homicídios por AF supera a casa de 1.000%. Em outras palavras, para cada branco vítima de arma de fogo nesses estados,

morrem proporcionalmente mais de 10 negros, vítimas de homicídio intencional. O Paraná constitui a única exceção nacional a essa que parece ser uma regra quase universal no país: a taxa de óbitos negros é menor que a dos brancos. Isto é, morrem, proporcionalmente, 36,7% mais brancos que negros. (WASELFISZ, 2015, p. 80-81).

Mais do que explicações a dar, há uma grande pergunta a fazer: o que esconde essas diferenças percentuais de mortes por armas de fogo entre vítimas pretas e brancas?

3. Em 2009, a mídia televisiva exibiu o caso de um cidadão – Januário Alves de Santana – que foi espancado, no estacionamento de um supermercado em Osasco, na grande São Paulo, por seguranças do estabelecimento. (HOMEM NEGRO, 2009). Na ocasião, segundo a informação veiculada (e que pode ser constatada na *internet*), a esposa de Januário fazia compras e ele ficou no carro, porque a filha estava dormindo no banco traseiro. A desculpa, por tamanha atrocidade, foi a de que os seguranças o confundiram com um bandido, porque ele estava em um carro. Os seguranças, por sua vez, estavam sem uniforme ou algo que os identificasse. Assim, numa abordagem, teve início uma discussão que resultou, além de ofensas morais e constrangimento, em agressões físicas violentas.

Ver e ouvir o cidadão Januário causa um misto de sentimentos que envolvem dor, revolta e sensação de impotência. No entanto, é a partir desses sentimentos, gerados e compartilhados em sala de aula, que a mudança pode acontecer. Como nos presenteia Freire (1996, p. 90): “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Nossa aposta, como seres socialmente humanizados, é na transformação da realidade.

A dor sentida por Januário, ao ser levado para uma sessão de espancamento em uma sala, bem como a tortura psicológica são recriadas quando ele diz que insistia em dizer que o carro era seu; mesmo assim, continuava apanhando. Com a chegada de policiais, cessam as agressões físicas e se intensifica a tortura psicológica: “Você tem cara de quem tem passagem. No mínimo umas três passagens você tem. Tua cara não nega, negão”, relatou Januário no vídeo citado. É como se houvesse uma conotação lógica entre bandido e negro, e mais, que o negro não pode ter bens materiais.

A participação nos espaços públicos é um direito de todo cidadão. De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, no Art. 9º: “A população negra tem di-

reito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2010, p. 16). O acesso de todos, independentemente de raça e crença é também assegurado aos serviços médicos e outros.

Poderíamos citar inúmeros outros casos, como o de uma criança negra que acompanhou os pais – brancos – em uma concessionária de carros. A criança ficou assistindo a desenhos na TV enquanto os pais negociavam. Num dado momento, ela se levantou e começou a ver os carros também; o vendedor reagiu pedindo para que ela se retirasse da loja.² (MENINO DE SETE, 2013). Também há casos em que as crianças, ainda bem pequenas, sofrem preconceitos nos espaços escolares, seja por colegas, seja por outros pais. Um exemplo é o de uma criança que ouviu xingamentos por parte da avó de outra criança quando soube que seu neto dançaria com ela. No vídeo (MULHER XINGA, 2012), que apresenta um conteúdo fortemente marcado por atitudes racistas, além de outras pessoas envolvidas há o depoimento do pai da menina negra, que, ao mesmo tempo em que fica indignado pela falta de reconhecimento como cidadão, sofre por ver sua filha, ainda tão pequena, passando por tamanho constrangimento, ao que acrescentaríamos: crime. A menina, por sua, vez não entende a situação e se culpa por ser o “motivo da briga” na escola.

Há casos mais recentes que envolvem atrizes, jogadores de futebol, o de uma jornalista da Globo, conhecida como Maju (Maria Julia Coutinho), os quais também foram vítimas de racismo. Enfim, episódios que confirmam a realidade da segregação racial ou racismo, que veem à tona quando cai a máscara ou se rompe o silêncio. De nossa parte, observamos, na condição de educadores, que, embora tais fatos devam levar a refletir sobre a dinâmica social, eles precisam ser mais do que notícias: são objetos de reflexão. Tal reflexão tem de ser conduzida, pois o objetivo não é rever comportamentos, preconceitos, mas sim induzir a atitudes e posturas de respeito para além da cor da pele ou de “defeito de cor”

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar crítica-mente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu

2 A exibição do vídeo gerou revolta e teve grande audiência, sob a chamada “Menino de sete anos sofre racismo em concessionária de luxo na Barra”. Reportagem exibida no Jornal do Rio.

papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta [...]. (FIORI, 1987, p. 8).

O tema sobre o qual discorreremos – cultura étnico-racial –, se amplia em cenário nacional e internacional. Iniciou-se em 2015, e vai até o ano de 2024, a Década Internacional do Afrodescendente, com o tema “Povos afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Como percebemos, é preciso nos mobilizarmos para rever anos de história, de predomínio de uma cultura que explorou terras para extrair dela a riqueza e exportá-la, que os exploradores não reconheceram como humanos os trabalhadores que participaram do processo de crescimento social, econômico e social, enfim para entender as bases da segregação. O legado de Freire, presente em livros e mídias distintas, permite analisar, a partir de fatos, episódios, estatísticas e um ambiente de ensino libertador, a prática da segregação que gerou e gera comportamentos sociais mantenedores das desigualdades sociais.

Pelo contexto explicitado, lamentavelmente, ainda é preciso recorrer a leis para garantir direitos básicos como:

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no caput não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados. (BRASIL, 2010, p. 22).

A recente premiação do Oscar 2016 está contribuindo para a reflexão pela ausência denunciada de qualquer negro, pois ele ainda não tem representação nas mídias em termos de igualdade ou de proporcionalidade. Mas isso não é por falta de atores ou atrizes negros/as. E o debate continua...

Considerações finais

A partir da inserção da obrigatoriedade, nas instituições e ensino, de trabalhar o conteúdo sobre a diversidade étnico-racial, afrodescendente e indígena, percebemos que se abriram novas possibilidades para um debate corpo a corpo mais efetivo, visando à equiparação de direitos, na sua corporeidade

e não só em documentos legais, entre brancos e negros. No artigo, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trate também da importância da participação do povo indígena na formação do povo brasileiro, para o presente artigo, fixamos nosso recorte apenas no que refere à questão afrodescendente. Entretanto, salientamos que compartilhamos da necessidade de se discutir a questão indígena, o que, aliás, já ocorre em nossas salas de aulas em diferentes níveis, inclusive por nossas ações.

Constatamos que a adoção de práticas mais humanizadoras e excludentes exige, por parte da sociedade, uma revisão de posturas e desprendimentos de preconceitos arraigados, que foram alimentados de geração em geração. Nesse sentido, apelamos para o uso didático das tecnologias – no caso, a mídia – para mediar a ação e o objetivo docente. Todavia, ao longo de nossa atividade no magistério, temos percebido que o uso das tecnologias no processo de ensino não tem sido incorporado por boa parte de professores. Entre as razões que nos ocorrem, listamos: a própria formação, que não dá base para o manuseio e a aplicabilidade em sala de aula; a falta de familiaridade com as tecnologias mais modernas; a disponibilidade na escola etc. Como verificamos, os empecilhos são muitos; mas a ousadia, que é marca do professor que almeja por uma educação libertadora e democrática, ideal freireano, busca/deveria transpor os limites encontrados.

Neste artigo, detivemo-nos no comentário de alguns vídeos, não quaisquer vídeos, mas de alguns que têm como protagonistas sujeitos reais que vivenciaram ou estão vivenciando alguma forma de discriminação em razão de suas características ligadas à sua identidade negra. O mínimo a constatar é que a discriminação racial ainda existe e ela está em todos os espaços sociais. A partir da leitura da realidade tal como ela é, será possível desenvolver ações, projetos que visem ao enfrentamento das situações e atitudes racistas. Trata-se de um movimento que possibilita a tríade ação-reflexão-ação. É difícil, após uma explanação teórico-prática, não haver um movimento de mudança, pois ela no mínimo gera um incômodo nos sujeitos que dela participam.

Nesse sentido, as mídias sociais, os depoimentos reais em que as imagens exibidos nos vídeos, antecipam a narrativa escrita e causam impacto. Não podemos desconsiderar que nossos interlocutores em sala de aula, no caso os alunos, têm dúvidas e desconhecem a origem do racismo e como ele se infiltra – silenciosamente – nas relações sociais. A escola é o local para aprender e ensinar numa relação dialógica, como nos diz Freire. Assim, num processo dialético e dialógico, é possível desvelar a verdadeira história e colocar-se no lugar do outro, contextualizando a falsa superioridade branca, socialmente imposta.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- _____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.
- _____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 fev. 2016
- CARVALHO, J. 'Aquilo foi uma execução', diz pai de rapaz morto em Costa Barros, no Rio. *G1*, Rio de Janeiro, 30 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/aquilo-foi-uma-execucao-diz-pai-de-rapaz-morto-em-costa-barros-no-rio.html>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006. p. 15-28. Disponível em: <https://direitoaeducacao.files.wordpress.com/2010/02/orientacoes_etnicoraciais1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- FANTÁSTICO mostra situação precária de escolas públicas em Alagoas, em Pernambuco e no Maranhão. *G1*, 9 mar. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/fantastico-mostra-situacao-precaria-de-escolas-publicas-em-alagoas-em-pernambuco-e-no-maranhao.html>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- FIORI, M. E. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: *Indagações sobre currículo*: educando e educadores: seus direitos e o currículo. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.
- HOMEM NEGRO É CONFUNDIDO COM LADRÃO EM SP. Reportagem: César Menezes. São Paulo: Jornal Nacional, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3wbMW7r6ljU>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003.
- _____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- _____. Memória, vivências e tecnologias: novos lugares de formação.. In: BONIN, I. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: políticas e tecnologias. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 245-259. v. 4.
- MACHADO, A. Fim do livro? *Estudos Avançados*, v. 8, n. 21, p. 201-214, aug. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2016.
- MALACHIAS, R. *Cabelo Bom. Cabelo Ruim*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007. (Coleção Percepção da diferença: brancos e negros na escola, v. 4).
- MARTINS, R. F.; MUNHOZ, M. L. P. *Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007. (Coleção Percepção da diferença: brancos e negros na escola, v. 5).
- MENINO DE SETE anos sofre racismo em concessionária de luxo na Barra. Rio de Janeiro: Canal da BAND Rio, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WvSiTLLve34>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MULHER XINGA uma menina de quatro anos de "preta horrorosa". São Paulo: Rede Record, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7mkdy3zyyG4>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- RACISMO: Aluna é barrada na porta da escola por causa do cabelo. São Luiz, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=51NuSy8oi6Q>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015*: Mortes matadas por armas de fogo. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2015. Disponível em <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Reminiscências e reflexões de um professor de ensino superior em relação a sua atividade de ensinar a aprender e aprender a ensinar

132

José Estevão Favaro

Comecei a dar aulas em 1988, na pós-graduação, no Curso de Especialização em Marketing e Comunicação, na época em que eu trabalhava como profissional de mídia em agência de publicidade. Na ocasião, o diretor da agência que ministrava a disciplina ficou impossibilitado e indicou meu nome para substituí-lo. Eu certamente tinha bons conhecimentos práticos, porém praticamente nenhum conhecimento teórico na área, principalmente pelo fato de que minha formação acadêmica é em Psicologia, portanto, minhas leituras sobre teorias da comunicação eram quase nulas. Naquela época, a formação dos profissionais de mercado acontecia na prática, nas próprias agências. Os cursos de publicidade e propaganda em nível superior começavam a se proliferar, e ganharam mais força na década seguinte, no início dos anos 1990.

Pouco tempo depois, fui dar aulas para a graduação em outra instituição de ensino superior e fui responsável pela proposição e implantação do Plano de Ensino para as disciplinas de Mídia, o qual foi elaborado com base em meu conhecimento prático. Essas aulas provavelmente agradavam aos alunos, porque eles ficavam bastante atentos e suas produções e avaliações de conhecimento alcançavam bons resultados. Como reconhecimento, fui por diversas vezes convidado a ser paraninfo de turmas ou professor homenageado.

Na época, minha concepção de ensino-aprendizado era de que as instituições de ensino deveriam contar com vários professores que conhecessem na prática aquilo que ensinariam. Por isso, tinha visão negativa em relação a doutores e mestres que tinham simplesmente uma visão teórica sobre os temas. Afinal, do meu ponto de vista, estávamos preparando os alunos para o mercado de trabalho, e não para serem professores e/ou teóricos, mesmo porque, de forma coerente com minha visão, para que eles viessem a ser professores, deveriam ter antes a experiência e a ampla visão prática daquilo que ensinariam, teoricamente, em sala de aula.

Pode-se dizer que, naquele momento, essas eram minhas crenças e, de acordo com Vaillant e Marcelo:

As crenças estão subjacentes a todo tipo e conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que ele tem sobre o processo de ensino e aprendizagem. A socialização do futuro docente resulta de um grupo de fatores entre os quais a experiência escolar da primeira infância, o ascendente de seus companheiros, a influência de seus avaliadores (diretores e supervisores), o peso dos agentes socializadores não profissionais (amigos e familiares), a importância da subcultura dos docentes e da estrutura burocrática da escola. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53).

A forma como ensinava correspondia, em parte, ao estilo de ensino que me adaptei, ou seja, falar sobre aquilo que conhecia e que vivenciava em meu dia a dia. Em outras palavras, isso significava aplicar minha experiência sobre o conteúdo programático; contar histórias reais da propaganda, dos clientes e de sua relação com a agência e os veículos de comunicação; dar vários exercícios e atividades para os alunos colocarem em prática o que era dito e discutido em sala; solicitar a eles que trouxessem alguma matéria veiculada em jornal especializado na área para ser discutida em sala de aula. Toda semana, eu dava novidades sobre o que acontecia nas agências e dicas de onde eles poderiam encontrar publicitários para que fizessem suas próprias redes de relacionamento, muito importante naquele período para ingressar no mercado de trabalho, na área. Minha única referência de métodos de ensino e práticas em sala de aula estava relacionada às vivências de minha própria formação superior (em psicologia), e, embora de uma forma não planejada, usava muitas dessas técnicas de meu período de faculdade em sala de aula, e, para avaliação, seguia o modelo da instituição.

O questionamento apresentado por Mizukami (2004) no resumo de seu artigo intitulado "Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman" faz total sentido para mim agora quando me lembro de aquele momento:

O que os professores precisam saber para poderem ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como professores constroem conhecimentos sobre o ensino?

Esses eram os questionamentos que me atormentavam. Não conhecia as teorias da base do conhecimento de Shulman (embora elas fossem de 1986-1987), mas acho que se as conhecesse provavelmente entenderia que as praticava de alguma forma. Afinal, segundo o autor e conforme descrito por Mizukami (2004):

[...] a base do conhecimento se refere a um repertório profissional que contem categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagem dos alunos [...] Shulman (1987) explicita várias categorias dessa base de conhecimento (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais).

Conhecia profundamente o projeto pedagógico com cuja elaboração colaborei, tinha conhecimento específico do conteúdo, dos fins, dos propósitos e dos valores educacionais. Da mesma forma, minhas aulas iam ao encontro do que pregou Masetto, por estarem relacionadas às experiências vividas cotidianamente e serem do interesse do que viria a ser o cotidiano daqueles alunos:

Quando falamos "VIVÊNCIA" queremos dizer "VIDA" e vida traz consigo uma conotação de "REALIDADE". Então, quando falamos de sala de aula como "vivência" estamos querendo destacar a fundamentalidade de seu caráter de integração com a "realidade". A Sala de Aula como espaço que permita, favoreça, e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser, a existência, as evoluções, as transformações, o dinamismo, e a força do mundo, do homem, dos grupos humanos, da sociedade humana, existindo numa realidade localizada geográfica e temporalmente, participando de um processo histórico em momento. (MASETTO, 1992, p. 70).

Desisti da docência durante alguns anos, não por estar em conflito com ela ou comigo mesmo, mas sim por uma questão relacionada à disponibilidade de tempo. Na realidade, essa foi uma decisão bem difícil de ser tomada, porém, me mantive atuando como profissional do mercado, me mantendo na mesma área, de mídia, mas não mais em agência de publicidade, e sim em um veículo de comunicação (jornal impresso). Mesmo assim, e talvez pela experiência e domínio do mercado, fui novamente chamado à trajetória da vida acadêmica para ser coordenador geral do curso de Comunicação Social, acumulando a coordenação específica da habilitação Publicidade e Propaganda, embora ainda sem titulação em nível de pós-graduação. É importante assinalar que a interlocução entre ambas as atuações (mercado e coordenação de curso superior) provocou a expansão de meus conhecimentos e, conseqüentemente, da aplicação de mudanças e renovações em ambas as frentes. Esse desafio foi ainda maior pois, num processo de assimilação de conhecimento do que

é ser coordenador geral e coordenador de uma das habilitações, aquela instituição de ensino superior estava iniciando suas atividades, ou seja, os cursos estavam em fase de implantação e ainda seriam avaliados pelo Ministério da Educação (MEC) para seu reconhecimento.

Após alguns anos de dedicação intensiva às atividades, e devido às crescentes exigências da área acadêmica, decidi me dedicar integralmente a ela, me desligando do mercado. E foi assim que ingressei no mestrado, para me preparar melhor e ser um mestre com conhecimentos práticos, o que, do meu ponto de vista, seria um diferencial. Passei a enxergar a vida acadêmica como algo mais profissional. Talvez durante um bom tempo tenha vivido, sem saber, o dilema apontado por Villegas-Reimers (2003), citados por Louzano e Moriconi (2014): “[...] se há debatido la oposición de otras dos visiones de la docência: como una profesión e solamente como um trabajo o una ocupación”

Os autores citam ainda, no mesmo artigo – é importante ressaltar que eles estão abordando a formação docente para o ensino inicial, e não para o terceiro grau, mas que de forma generalista em relação ao proposto pode se aplicar –, Ball e Cohen (1999): “Considerar la enseñanza como una atividade relacionada al sentido común, implica baja – o ninguna – inversión en desarrollo profesional” e comentam:

De hecho, em la medida que em una sociedade prevalece esta visión del maestro hay poco espacio para el debate de políticas públicas de formación inicial y continua, ya que bastaría con um sistema de selección de los “más talentosos” para la docência.

Entendo que haja discrepâncias entre as propostas de formação inicial e as de preparação para professores de terceiro grau. Do ponto de vista do educando, são momentos de maturidade, conhecimento e situações de formação diferentes (escolar básico e universitário específico), portanto, de perfis de alunos extremamente distintos (idades, propósitos etc.). Do ponto de vista da formação inicial, os artigos e as ideias subjacentes foram elaborados tendo em vista futuros pedagogos, ou seja, professores para lidar com alunos. No caso da formação de docentes de graduação, com necessidade de direcionamento e de dinâmicas específicas para a área de atuação do aluno, que em breve será um profissional, professores devem estar preparados para trabalhar o ato de ensinar e aprender ou aprender a ensinar pessoas que estão em um estágio mais avançado de suas vidas, as quais têm expectativas, anseios e necessidade de conhecimento que os coloquem numa posição de destaque ou no mínimo de igualdade com outros profissionais que disputarão vagas no mercado de trabalho.

Parece, portanto, que o conhecimento prático daquilo que se ensina deve ser uma consequência daquilo que se faz, até porque o que é feito pode ter várias consequências ou variáveis. Não cabe ao professor, referendando especificamente o curso de Publicidade e Propaganda, apresentar uma única proposta ou resolução de problemas de comunicação, desde que mantido os valores e preceitos éticos. O docente deve mostrar um leque de opções, ou seja, indicar se existem diferentes possibilidades de chegar ao resultado desejado – todas as opções devem ser exibidas, e não apenas a que professor prefere. Isso pressupõe conhecimento daquilo que se ensina.

Acredito que valha a pena fazer uma consideração sobre o que venha a ser ensinar. De acordo com Anastasiou (2006, p. 12-13):

Um dos elementos básicos da discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se até de professores afirmações do tipo ‘eu ensinei, o aluno é que não aprendeu’. [...] A compreensão do que seja ensinar é um elemento fundamental nesse processo. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem.

Na trajetória acadêmica, o mestrado me aprofundou nas questões teóricas e, dessa forma, estabeleceu um sentimento conflitante: percebi estar me afastando da experiência prática, num universo de mudanças tão rápidas, principalmente em relação aos paradigmas da comunicação, e cada vez mais fazendo parte daquele grupo que eu considerava como os “outros”, os que dominavam o conhecimento teórico e ficavam longe das dinâmicas de mercado. Para fugir dessa tendência e tentando me manter atualizado em relação aos acontecimentos e mudanças da realidade profissional, fiz cursos de atualização, me mantendo como consultor de mídia para agências de comunicação enquanto me dedicava ao mundo acadêmico. Por estar envolvido com uma instituição de ensino superior e fazer parte de seu Núcleo Docente Estruturante, participei também da elaboração de seu novo projeto pedagógico e, conseqüentemente, de sua estrutura curricular.

De acordo com Sacristán (2000, p. 201),

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permite que seja.

Analizando, então, o projeto pedagógico desse curso de publicidade e propaganda, consta como parte das diretrizes de seu projeto de educação que:

[...] trabalha-se a partir dos quatro pilares da educação desenvolvidos por Jacques Delors e sua equipe e divulgados pelo relatório da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI para a UNESCO (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Assim, as práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes devem considerar as metodologias de ensino ativas que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas na formação integral do educando e na sua formação para o trabalho, nas diversas carreiras de nível superior. (SACRISTÁN, 2000).

Continuando, o referido projeto ainda propõe que:

A partir dessa abordagem de caráter interacionista, o curso incentiva o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem. O que se propõe ao aluno, inclusive no âmbito das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) é que seja ativo no desenvolvimento das habilidades, competências e atitudes que o conteúdo demanda. As metodologias de ensino devem favorecer esse protagonismo, utilizando-se de técnicas consideradas ativas, como pesquisa, resolução de problemas, estudos de caso, entre outras que poderão ser desenvolvidas. Essa abordagem pedagógica cria condições para o desenvolvimento da capacidade do aluno de “aprender a aprender”, incentivando-o à busca de informação e da formação continuada exigida para a sua atuação na sociedade. (SACRISTÁN, 2000).

Dessa forma, voltamos à questão da metodologia de ensino, minha própria metodologia e a questão de ensinar a aprender e aprender a ensinar. Os questionamentos metodológicos devem ser adequados aos conteúdos, ao momento e ao perfil docente e discente. Assim, mantive a aplicação da vivência e a simulação da prática como sistema metodológico principal, sem refutar a teoria que, para mim, tomou outro contorno valorativo, diferente daquele do professor de meu início de jornada como docente. Em meu amadurecimento docente e como profissional, fiz uso de práticas reflexivas em e sobre a ação de ensino e aprendizagem. Para Schön (1998) apud Vailland e Marcelo:

Somente através das práticas reflexivas pode-se ter acesso a certos tipos de conhecimento, como o conhecimento tácito, produto da experiência acumulada nas atividades profissionais e da qual o docente não é de todo consciente. Esse conhecimento tácito está implícito nos padrões de atuação, por isso é difícil de expressar, somente é acessível através da reflexão em e sobre a ação. Não se trata de conhecimento deduzido das disciplinas científicas nem tem a mesma estrutura, mas está plenamente organizado. Trata-se de esquemas do pensamento ou teorias pessoais implícitas à ação. Esses conhecimentos práticos descobrem-se através da reflexão em e sobre a ação, que enriquecem as comunicações entre a teoria e a prática. Trata-se de um conhecimento epistemologicamente distinto ao técnico instrumental, acessível, permite a capacidade de melhorar através da reflexão. (SCHÖN, 1998 apud VALLIANT; MARCELO, 2012, p. 57-58).

Os conhecimentos teóricos de Shulman que eu ainda não conhecia, mas de alguma forma aplicava, foram resgatados pela academia e, atualmente, a metodologia denominada ativa ou o utilizar práticas que levem o aluno ao fazer têm sido estimuladas e fazem parte constantemente das “academias de professores” ou treinamento e preparação de professores do ensino superior.

Para concluir este trabalho, acredito que possa me utilizar de uma citação que expressa de forma sintética aquilo que reflete meu pensamento sobre a questão. Ao abordar o tema “Em que consiste o ensino exemplar?”, Lowman (2004, p. 22) diz que:

Além de um sólido domínio da matéria, o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras. O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo

não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento. Deve promover o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas, características de uma pessoa educada.

Por mais que o perfil dos alunos, ao longo desses 27 anos como professor, tenha mudado; que as expectativas por parte deles possam ser diferentes; que a diferença de faixa etária, com o passar do tempo tenha se tornado maior; que a características do alunado atual de publicidade e propaganda tenham mudado, até em decorrência do aparato tecnológico e um pretense desconhecimento dos professores de suas funcionalidades; continuo acreditando na lógica de que é necessário, por parte do professor aprender a ensinar para poder ensinar a aprender. Isso diminui a diferença, reduz as descrenças e transformam os alunos em participantes de forma ativa das aulas, dando a eles uma maior possibilidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade*. Pressuposto para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2006.
- LOUZANO, P.; MORICONI, G. M. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, p. 30-53, dez. 2014.
- LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- MASETTO, M. T. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *Revista Educação*, v. 29, n. 2, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. *O Currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

Análise da intertextualidade na obra *Peter Pan*, de J. M. Barrie, reescrita por Monteiro Lobato com os personagens de *O Sítio do Picapau Amarelo*

Rogério Aparecido Martins

Todas as crianças crescem, com uma única exceção. Todas logo percebem que ficarão adultas [...]

J. M. Barrie

137

Criado pelo escritor escocês James Matthew Barrie (1860-1937), o personagem Peter Pan surgiu pela primeira vez para o público em 1902, no livro *The Little White Bird*. Em 1906, parte dessa obra que referenciava Peter Pan foi publicada novamente em *Peter Pan in Kensington Gardens*. Finalmente, a consagração do personagem se deu em 1911, com outra adaptação sob o título *Peter and Wendy* – a obra é mais conhecida no mundo até hoje como *Peter Pan*.

De acordo com Andrew Birkin, biógrafo de Barrie e autor de *J. M. Barrie and the Lost Boys*, a história de Peter Pan, personagem fictício que se recusava a crescer, foi inspirada no irmão mais velho do autor Barrie, David, morto acidentalmente patinando no gelo quando tinha 13 anos. Sua mãe, Margaret Ogilvy, confortou-se desse trágico acidente com a ideia de que David, morto tão prematuramente no auge de sua jovialidade, permaneceria um rapaz para sempre.

Esse drama da vida real, que culminou em uma obra da literatura com desdobramentos em peças de teatro, filmes *hollywoodianos* e séries televisivas, tornou-se, também, a base de uma linha de estudos da psicologia intitulada Síndrome de Peter Pan. Nesse campo científico, destaca-se a psicóloga e pesquisadora Martha Morales, que afirma que “[...] o psicólogo norte americano (sic) Dan Kiley que denominou como Síndrome de Peter Pan ao conjunto de rasgos que tem aquela pessoa que não sabe ou não pode renunciar a ser filho para começar a ser pai”. (MORALES, [2011]). Essa situação psicológica, embora mais aplicada aos homens do que às mulheres, espelha as pessoas que não querem assumir responsabilidades inerentes à própria idade, como casamento, família, trabalho etc. Ou seja, elas preferem permanecer em uma idade emocional que lhes permita continuar como crianças ou adolescentes, sem responsabilidades ou compromissos.

Como uma síntese, o texto de Barrie mostra Peter Pan avesso a essa máxima de crescer e ter responsabilidades. Assim, esse garoto que se recusa a crescer, mora em uma caverna debaixo de uma grande árvore, junto com Tinker Bell (traduzido para o português como Fada Sininho) e os Garotos Perdidos, na ilha encantada da Terra do Nunca. A vida de Peter Pan é cheia de aventuras e brincadeiras, ora enfrentando os piratas, comandados pelo temível Capitão Gancho, ora voando, graças a um “pó mágico”.

Conhecido como Monteiro Lobato, José Renato Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, no interior de São Paulo, incorporou o nome Bento de seu pai “[...] por volta dos onze anos, decide mudar de nome: prefere José Bento, cujas iniciais coincidem com as letras encastoadas em ouro numa bengala de seu pai” (LAJOLO, 2000, p. 12), formou-se em direito, trabalhou como promotor de justiça, foi ensaísta, tradutor e escritor. Após uma temporada de trabalho em São Paulo, retornou para Taubaté, e, graças a uma fazenda de herança de seu avô, começou a publicar seus contos. Em sua atuação como escritor, demonstrou possuir um estilo simples, direto e muitas vezes irônico. Escreveu obras pertencentes ao segmento não infantil, sendo as mais conhecidas *O Choque das Raças*, *Urupês* e *A Barca de Gleyre*. Vislumbrando um mercado muito interessante no meio livreiro, passou, também, a editar livros no Brasil – até então, eles eram editados principalmente em Paris ou em Lisboa. Dessa maneira, revolucionou o mercado editorial brasileiro e abriu portas para o mercado didático e infantil.

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robson Crusoe.¹ (LOBATO apud ARAPIRACA, 1996, p. 17).

Porém, é na literatura infantil que se tornou a referência entre crianças e adultos ao aliar fantasia e realidade em um conjunto de 23 obras intituladas *Sítio do Picapau Amarelo*, no qual apresenta *A Menina do Nariz Arrebitado*, *O Saci*, *Fábulas do Marquês de Rabicó*, *Aventuras do Príncipe*, *Noivado de Narizinho*, *O Pó de Pirlimpimpim*, *Reinações de Narizinho*, *As Caçadas de Pedrinho*, *Emília no País da Gramática*, *Memórias da Emília*, *O Poço do Visconde*, *O Picapau Amarelo* e *A Chave do Tamanho*.

¹ Robson Crusoe. “A vida e as mais surpreendentes aventuras do marinheiro Robinson Crusoe, natural de York, que viveu 28 anos completamente só numa ilha deserta, situada na América do Sul, não longe da embocadura do Orenoco, após escapar de um naufrágio em que pereceram todos os demais homens da tripulação”. (REDAÇÃO BRAVO!, 2011).

Esse conjunto de obras, voltadas à literatura de fantasia infantojuvenil, conta as aventuras que ocorrem no período de férias escolares de Pedrinho, personagem com muita identificação com o próprio autor quando criança e de Narizinho, apelido de Lucia, prima de Pedrinho e dona da boneca Emília, no sítio da avó, Dona Benta, uma senhora culta, bondosa e ótima contadora de histórias. Nessas aventuras, estão também: Emília, uma boneca de pano falante com sentimento e ideias próprias, que muitas vezes era precursora das aventuras; Tia Anastácia, amiga e cozinheira de Dona Benta; Visconde de Sabugosa, uma espiga de milho com grande cultura, adquirida nos livros da estante; Saci, personagem do folclore brasileiro representado por um menino “negrinho” que fuma cachimbo, só tem uma perna e é participante ativo das aventuras da turma do Sítio; Cuca, outro personagem de nosso folclore que aterroriza a todos no Sítio; além de diversos outros integrantes que fazem parte da obra.

As obras que integram a coleção *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, geralmente abordam temas nacionais e folclóricos brasileiros, como O Saci, contudo fazem incursões em textos internacionais de títulos já conhecidos e consagrados de outros autores, como *Dom Quixote*, *O Minotauro*, *Os Doze Trabalhos de Hércules* e *Peter Pan*, objeto deste trabalho.

Por meio desse breve resgate dos títulos da produção lobatiana, depreendemos que o escritor não permaneceu alheio ao diálogo com os textos de uma cultura, o que vem confirmar a natureza de utilização heterogênea da linguagem.

O Dialogismo de Bakhtin,² conceito que será utilizado como base teórica na breve análise de três apontamentos de textos a seguir, apresenta o processo dialógico na linguagem com as relações intertextuais entre textos distintos e materializados em um único texto. O dialogismo, com o mecanismo de intertextualidade, pode ocorrer com referência explícita ou implícita dos elementos constituintes de forma e/ou conteúdo do texto base. Neste caso, Monteiro Lobato apresenta de forma clara e aberta para o leitor um texto homologado por outro texto (*Peter Pan*), no qual a materialidade do resultado é uma referência direta e proposital, por meio da utilização do mecanismo de alusão.³

² Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo, considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana e conduziu seus estudos no âmbito do fenômeno sociocultural.

³ “Alusão. Esse fenômeno é toda referência, direta ou indireta, propositada ou casual, a certa obra, personagem, situação etc., pertencente ao mundo literário, artístico, mitológico etc. No geral, a alusão insere a obra que a contém numa tradição comum julgada digna de preservar-se. Camões, por exemplo, ao dizer, em *Os Lusíadas*, “cessem do sábio Grego e do Troiano / As navegações grandes que fizeram”, alude a Ulisses (herói da Odisseia) e Eneias (herói da Eneida).” (INTERTEXTUALIDADE, 2009).

Nesse sentido, Monteiro Lobato reescreve a obra *Peter Pan* com os personagens de *O Sítio do Picapau Amarelo* com a apropriação do texto base de J. M. Barrie, gerando o texto *Peter Pan, contada por Dona Benta*, lançado em 1930 pela Cia Ed. Nacional.

[...] a literatura comparada não só admite, mas comprova que a literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea. (MOISÉS, 1990, p. 94).

Reside, como primeiro apontamento, o modo de apresentação da divisão dos capítulos de ambas as obras, conforme demonstrado no quadro a seguir, sendo utilizado um mecanismo de homologação na relação intertextual entre Barrie e Monteiro Lobato:

Quadro 1 – Comparação da composição dos capítulos

J. M. Barrie	Monteiro Lobato
Capítulo 1: Peter Pan	Capítulo 1: Peter Pan
Capítulo 5: A ilha se torna realidade	Capítulo 2: A Terra da Nunca
Capítulo 8: A lagoa das sereias	Capítulo 3: A lagoa das sereias
Capítulo 10: Lar feliz	Capítulo 4: A morada subterrânea
Capítulo 14: O navio pirata	Capítulo 5: O navio dos piratas
Capítulo 16: Volta ao lar	Capítulo 6: A volta

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com 42 páginas, Monteiro Lobato faz uma clara apropriação de apenas alguns capítulos da obra de Barrie, considerados por ele como principais para “início-meio-e-fim” de seu texto. Essa assimilação, em certo sentido, deve-se à maneira como o enredo da história se dá, pois, no texto de Monteiro Lobato, a narradora Dona Benta conta a história de Peter Pan a seus netos e

a outros personagens do sítio em uma reunião. “Tia Anastácia veio e esparachou-se no assoalho, entre o Visconde e a menina. Só então Dona Benta começou de verdade. – Havia na Inglaterra uma família [...]” (LOBATO, 1999, p. 5). Ou seja, Lobato coloca Dona Benta trazendo a história de *Peter Pan* por meio da oralidade. Isso se deve ao formato tradicional de contar histórias na roça e, também, à própria dinâmica de enredo de aventuras do *Sítio*.

No segundo apontamento, visando ilustrar o mecanismo de alusão utilizado para a intertextualidade, o texto base coloca:

“– Diga-me Peter, você realmente sabe voar? Sem se dar o trabalho de responder, Peter planou pelo quarto, fazendo escala na prateleira sobre a lareira.” (BARRIE, 1911, p. 50).

E na obra de Monteiro Lobato:

“– É fácil voar? – indagou Miguel.

“– É assim – e Peter Pan deu uma demonstração, esvoaçando pelo quarto como se fosse uma borboleta.” (LOBATO, 1999, p. 15).

Ao observarmos os dois trechos de textos, podemos notar a homologação explícita do texto de Barrie por Monteiro Lobato. Contudo, a indagação do personagem Miguel, no texto base, não aparece visível, pois o leitor, seguindo o texto, já está ambientado quanto à atuação de cada personagem. No texto de Monteiro Lobato, Dona Benta, ao contar a história, tem de passar essa ambientação em sua explanação.

Ainda nessa passagem, Monteiro Lobato (1999, p. 15) coloca que “[...] e Peter Pan deu uma demonstração, esvoaçando pelo quarto como se fosse uma borboleta”. Nesse sentido, o autor buscou acrescentar um elemento do campo para o leitor, pois, embora ele homologue a ação no quarto, igual ao texto base, ele busca por meio do elemento “borboleta” trazer a história para o *Sítio do Picapau Amarelo*.

Como terceiro apontamento,

Os personagens do Sítio ajudam a tecer a narrativa e, com isso, fazem Peter Pan ganhar contornos de personagem lobatiana, pois, quando a história agrada a eles, é como se a personagem passasse a existir dentro de sua própria realidade. (VIEIRA, 2008, p. 180).

Nesse contexto, de acordo com a citação extraída de *Peter Pan*, contado por Dona Benta, Monteiro Lobato, além de utilizar-se do texto base, reproduzindo a história de *Peter Pan* por meio da narração de Dona Benta, busca, também, a interação de seus personagens com os personagens da outra história, ressaltando e reforçando a ideia de um mundo mágico que permeia as aventuras vivenciadas no *Sítio do Picapau Amarelo*.

- Estou desconfiado – disse Pedrinho – que o tal de pó mágico de Peter Pan era o nosso pó de pirlimpimpim.
- E quem não nos garante que o tal Peninha, que deu a você o pó de pirlimpimpim, não seja esse mesmo Peter Pan? Aquela história do Peninha ser invisível está me parecendo arteirice de Peter Pan para nos empulhar. (LOBATO, 1999, p. 16).

E o texto da obra de (BARRIE, 1911, p. 51) coloca:

- [...] pois ninguém consegue voar a não ser que tenha sido borrifado com pó de fada. Felizmente, e conforme já mencionamos, as mãos de Peter estavam cobertas deste pó, e com um simples sopro sobre cada um deles, conseguiu resultados soberbos.

Aqui, mais uma vez, caracteriza-se o dialogismo quando Monteiro Lobato realiza uma alusão ao “pó de fada”, utilizado por Peter Pan para voar, com o “pó de pirlimpimpim”, também utilizado pelos personagens do *Sítio* para voar. Mais uma prova de intertextualidade está em sua utilização: ambos só funcionam quando aplicados sobre pessoas que tenham bons pensamentos. Para concluir, no texto de Monteiro Lobato, há uma alusão explícita sobre Peninha, um personagem de uma das aventuras vividas por Pedrinho, com Peter Pan.

Finalizando, como se pode depreender dessas breves análises dos três fragmentos de textos de ambas as obras como suporte para a análise título deste trabalho, fica evidente que Monteiro Lobato utiliza o recurso de “alusão” como mecanismo “intertextual” no conceito de “dialogismo” de Bakhtin. Podemos verificar isso ao ver que Lobato coloca em seu texto *Sítio* uma série de referências explicitamente extraídas do texto anterior *Peter Pan*, escrito por Barrie, ao descrever uma vivência literária fantasiosa dos personagens do *Sítio* ouvindo Dona Benta contar a história de *Peter Pan*. Dá-se, portanto, nesse jogo intertextual, uma relação contratual em que o escritor brasileiro se apropria do texto base, banha-o no universo das personagens de *O Sítio do Picapau Amarelo* e procede à homologação de um texto marcado pela bivocalidade: ao mesmo tempo em que se lê a história de Monteiro Lobato também se lê a história de Barrie.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A. G. R.; LOPONDO, L. *O texto e seus diálogos*. São Paulo: Mackenzie, [2013]. (Artigo apresentado como material em sala de aula da Pós-Graduação Stricto Sensu). _____. _____. Material disponibilizado em sala de aula da pós-graduação – *stricto-sensu*.
- ARAPIRACA, M. A. *Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer lúdico e especulativo: a chave do tamanho*. 1996. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1996. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese3.doc>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. Prefácio Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.
- _____.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Tradução Maria Antonia Van Acker. São Paulo. Hemus: 1911.
- CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato: vida e obra*. Tomo I e II. São Paulo. Nacional: s/d.
- COSTA, C. *Peter Pan baseado na obra de Monteiro Lobato*. HQManiacs.com: 2011. Disponível em: http://hqmaniacs.uol.com.br/Peter_Pan_baseado_na_obra_de_Monteiro_Lobato_29097.html. Acessado em 13.03.2014.
- INTERTEXTUALIDADE. *UOL Vestibular*, São Paulo, 2 jul. 2009. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/ultnot/resumos/intertextualidade.jhtm>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- LAJOLO, M. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo. Moderna: 2000.
- _____. *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo. Editora Unesp: 2008.
- LOBATO, M. *Peter Pan*. 37. ed. São Paulo. Brasiliense: 1999.
- MOISÉS, L. P. *Flores da escrivania: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- MORALES, M. Síndrome de Peter Pan: “não quero crescer”. *Rádio Coração*, Dourados, [2011]. Disponível em: <<http://www.radiocoracao.org/artigos/sindrome-do-peter-pan-nao-querer-crescer>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- OLIVEIRA, D. *Os doze trabalhos de Hércules: a estilização do mito na obra lobatiana*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- REDAÇÃO BRAVO! Robson Crusoe. *Educar para crescer*, São Paulo, 21 out. 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- VIEIRA, A. S. Peter Pan lido por Dona Benta. In: LAJOLO, M. (Org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo. Editora Unesp, 2008.

O quadribol em *Harry Potter*: um olhar dialógico sobre o discurso cinematográfico

Marlon Muraro

Carlos Andrade

Introdução

141

Como uma atividade da vida humana, o cinema possui uma intensa capacidade de produzir discursos. Sua linguagem é híbrida por natureza, pois se constitui desde o planejamento do filme, à maneira de pensar no roteiro, à *mise-en-scène*, à filmagem, mais a seleção de tomadas e outros tantos momentos que fazem parte do discurso cinematográfico. Há uma evidência de sua capacidade de condução narrativa, na qual, como afirma Xavier (2005), o discurso é produzido e controlado de diferentes formas, em uma autêntica transformação do mundo em discurso.

Dessa maneira, na busca constante de ordenação de planos, ligações de imagens e concepção da sequência narrativa, vários profissionais interferem na produção, a fim de conseguirem uma combinação de imagens entre si. Isso resulta na sequência de planos, que promove sentidos que não estão presentes apenas nos trechos observados, mas que fazem parte de uma arquitetura da obra, em todo conjunto fílmico.

Desde meados da década de 1910, o cinema ainda não tinha desenvolvido uma linguagem narrativa evidente, que seria elaborada apenas com o tempo. Hoje, porém, envolto por uma gama muito grande de alternativas técnicas, inclusive as oferecidas pelos efeitos especiais elaborados em computadores, o cinema entrou em uma fase diversificada de possibilidades fílmicas. Assim, o presente artigo pretende ser o primeiro de uma série que tratará do discurso cinematográfico, procurando trazê-lo para uma análise linguística em suas possíveis manifestações verbo-visuais, uma vez que o texto está diretamente ligado às imagens.

Para este trabalho, o objeto de estudo foi restringido, a fim de atender às especificidades de um artigo. Dito de outra forma, pretende-se fazer um estudo sobre o discurso cinematográfico, além de um recorte de cena, para trabalhar as questões de produção de sentido a partir da visualidade desse recorte.

A reflexão e análise estão baseadas em estudos do Círculo de Bakhtin (2010; 2011) e de Dondis (2007). Pretendemos demonstrar como é possível trabalhar a leitura/análise de filmes por meio da observação das relações dialógicas que podem ser construídas a partir desse universo.

Discurso cinematográfico: hibridização de linguagens

Pensar o discurso cinematográfico em uma concepção bakhtiniana, faz com que reflitamos sobre o "cinema" enquanto um tipo de discurso no qual diferentes gêneros se relacionam. Ou seja, há uma hibridização genérica que, nesse caso, perpassa gêneros primários e secundários, tal qual apontou Bakhtin (2011), perdendo uma relação imediata à realidade existente e à realidade de enunciados alheios.

A esse respeito, Gonçalves e Rocha (2011) acentuam que "[...] os sistemas cinéticos que compõem o filme são mistos de uma variedade de peças discursivas que se unem formando um jogo significativo de representações da realidade". Dessa maneira, podemos dizer que, enquanto arte particular, representa na esfera cinematográfica uma pluralidade de vozes repletas de subjetividade, responsáveis por produzir a inter-relação entre *closes*, planos, luzes, sombras, entre outras características técnicas, com a finalidade de criar o efeito de sentido específico que se deseja para o plano da obra fílmica. Os autores ainda apontam que, por ser um produto da criação ideológica, o filme só existe por conta de seu contexto histórico sócio cultural, no qual vários profissionais estão envolvidos para o desenvolvimento da obra como um todo. Produto da criação ideológica, o filme, seja de qualquer natureza, não existe fora da sociedade e dialoga com ela.

Como uma obra híbrida, o discurso cinematográfico apresenta em sua construção composicional textos – falas ou legendas –, imagens, planos e cores. Toda essa gama de linguagens é responsável pela construção da obra que nos é mostrada na tela do cinema ou, atualmente, na televisão, no computador, no *smartphone*, no *tablet* ou em outros dispositivos.

Como procedimento narrativo, toda sua montagem é desenvolvida e é capaz de sintetizar uma história por meio de uma sequência temporal e geográfica, conforme nos aponta Renó (2010). Dessa maneira, o cinema não apresenta uma realidade, mas reflete ou refrata outras esferas ideológicas, construindo uma realidade a partir de determinada visão ou recorte do mundo.

Para o discurso cinematográfico, a imagem é matéria-prima, juntamente com o texto. Ambos, a partir de sua captação real, como apontam Gonçalves e Rocha (2011), resultam de uma atividade orientada, carregando em si as ambiguidades e uma polivalência de resultados. Dessa maneira, enquadramentos, planos, ângulos de filmagem, movimentos, tons da fala, expressões dos autores e outros elementos corroboram para a produção de sentidos.

Outro ponto fundamental para a compreensão do discurso cinematográfico é aproximar as reflexões que fazem os cineastas dos historiadores. Segundo Abdala Júnior (2006), tal aproximação pode evidenciar algumas peculiaridades importantes. Tais reflexões procuram oferecer uma compreensão do real. Nesse cenário, seus discursos estão em diálogo com outros discursos que circulam na cultura e contribuem para conferir significados diferenciados aos processos e/ou personagens históricos, à memória social e à história da sociedade. Assim, é possível considerar que Cinema e História constroem discursos autoexplicativos e de convencimento, que pretendem ideologicamente captar seus espectadores.

Assim, o discurso cinematográfico é concebido como um discurso de auto-ridade, o que pode afastar o espectador de uma visão mais crítica. Abdala Júnior (2006) reforça tal questão ao afirmar que a História é um campo das Ciências Humanas a partir do qual o discurso cinematográfico se beneficia, tendo em vista que ele recorre a uma linguagem que cria, para o espectador, o que os teóricos chamam de "impressão de realidade". De acordo com o autor:

[...] apresentam o desenrolar dos acontecimentos, procurando atribuir coerência e inteligibilidade aos processos históricos e/ou aos contextos nos quais eles têm sua origem ou estão imbricados; ancoram seus discursos numa "realidade" que se dispõem a (re)construir. Ao realizarem essa (re)construção, recorrem a estratégias discursivas que pretendem instaurar uma inteligibilidade às relações socioculturais, políticas, econômicas, enfim, às relações históricas de toda ordem que entram na composição dos seus discursos e constroem o mundo como representação. (ABDALA JÚNIOR, 2006, p. 2).

É importante retomar a questão da representação, pois a construção do discurso sempre leva em consideração o destinatário em uma concepção bakhtiniana, pois os enunciados já produzidos pelo outro entram em ressonância dialógica. Ou seja, o espectador de determinada obra fílmica ativará sua memória para construir sentidos do discurso cinematográfico em uma atitude de responsividade, atitude bem trabalhada por Bakhtin (2011),

pois ter um destinatário e dirigir-se a alguém é uma peculiaridade do próprio enunciado. Essa responsividade implicará um juízo de valor, partindo da relação do enunciado com a realidade, com todos os sujeitos que fazem parte da criação fílmica e de enunciados anteriores e do mesmo tema, trazendo para o discurso elementos ideológicos que o constituem. Dessa maneira, ao reproduzir o discurso do outro, captamos uma dupla expressão: a do outro e aquela atualizada pelo destinatário, ou seja, que será introduzida no novo enunciado. Para o Círculo de Bakhtin, a produção de um determinado discurso envolve o seguinte trio: autor, destinatário e todas as vozes-outras que nesse habitam, por meio do encontro e da interação.

Um dos elementos constitutivos da obra fílmica é o cenário. Pensá-lo a partir da perspectiva de sua interação com o espectador é compreender que as imagens apresentadas entram na construção do discurso cinematográfico, dialogando com outros discursos presentes no contexto da época de sua produção. As narrativas fílmicas desenrolam-se em cenários análogos ao do mundo da experiência, construindo, portanto, relações de causa e efeito, de forças sociais que se confrontam, de disputas históricas que adquirem um significado diferenciado, somente porque estão na tela por uma escolha dos realizadores. Essas narrativas, portanto, representam um ponto de vista sobre a realidade. (JÚNIOR, 2006). Em síntese, os discursos da História e do Cinema descrevem contextos que se desenrolam, construindo uma lógica dos processos que representam. Assim, tais narrativas se aproximam, mas mantêm suas especificidades.

O modo de lidar com objetos culturais vem se ajustando nas últimas décadas. O processo de interação proporcionado pelas – e nas – redes telemáticas constrói novos modos de apreciação e entretenimento. Um dos modelos teóricos que tenta dar conta dessa mobilização vinculada à tecnologia envolve o conceito de midiáticação.

De olho no *corpus* do presente trabalho, especificamente no campo da literatura, exaltamos o êxito atingido por Harry Potter, personagem que saiu das páginas e entrou na “telona”, construindo bens simbólicos que possuem uma estética própria das ficções pós-modernas. A obra de J. K. Rowling constituiu-se pela criação de um universo a partir de elementos mágicos, tais como: a imagem clássica do bruxo em posse de varinha, inclusive a separação bem demarcada entre bem e mal. A seguir, pretendemos fazer algumas reflexões sobre o discurso cinematográfico e analisar visualmente algumas imagens do primeiro filme que faz parte da série homônima.

Harry Potter e o discurso cinematográfico de fantasia

Harry Potter conquistou muitos admiradores, tanto na esfera literária quanto na cinematográfica. Todo esse sucesso se deve ao fenômeno de midiáticação. Harry Potter surge como um personagem que concentra e prolifera sentidos anteriormente não expostos, mas sistematicamente organizados.

A história surge com um menino no início da adolescência que encontra um ambiente inteiramente novo, mágico, pronto para ser descoberto. Essa obra ficcional, literariamente chamada de romance de fantasia, marca a socialização de jovens em período escolar que transitam por toda sorte de objetos e fatos que a autora cria a partir de um universo de magia. Precisamente, essa identificação contempla uma geração que se estabelece com a consolidação da *internet* comercial.

Esses fatores impulsionam a obra em direção a um consumo diferenciado, que relativiza a hegemonia das organizações de comunicação. Claro que a gênese desse movimento, no que diz respeito a Harry Potter, está fortemente ligada ao aparelho publicitário e à disseminação de seus sentidos em amplo mercado. No entanto, isso não é particularidade da narrativa, pois ao longo do século XX já se viu a importação intensa de produtos culturais.

A obra é extremamente reconhecida como um bem cultural e está aberta a múltiplas leituras ou, como aponta Bakhtin (2010), está repleta de vozes discursivas que possibilitam as mais variadas interpelações com a vida.

Nesse sentido, ao lidarmos com o discurso cinematográfico, é imprescindível reconhecermos a linguagem específica que permite a construção dessa narrativa. Em *Estética y psicología del cine*, Mitry (1989) compara a significação da imagem do mundo da experiência à imagem fílmica e afirma que a “[...] significação fílmica é completamente diferente. Nunca, ou raramente, dependerá de uma imagem isolada e sim de uma relação entre as imagens, quer dizer, de uma implicação no sentido mais geral do termo”. As afirmações desse teórico nos remetem às de Bakhtin (2010), que formula que o significado do signo está “[...] totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis [...]”, ao realizar a análise do discurso cinematográfico e, em particular, da obra-objeto deste estudo.

Dessa maneira, como ainda aponta Mitry (1989), a imagem fílmica não é uma representação do real, mas o real apresentado na tela. Esse fenômeno faz com que a imagem fílmica possa ser reconhecida pelos códigos culturais

de leitura do mundo da experiência na qual o espectador reflete e refrata as experiências que são observadas na sessão.

Retomando Abdala Júnior (2006), podemos afirmar que:

Aproximando as reflexões de Mitry às teses de Bakhtin, seria correto analisar os discursos imagéticos que os filmes compõem segundo os diálogos que estabelecem em dois contextos: com o contexto socio-cultural e histórico de enunciação (de produção ou exibição) mais amplo – o da “comunicação cultural”; e outro mais restrito – o do filme.

No entanto, é igualmente permissível dizer que a linguagem híbrida que o discurso cinematográfico apresenta se constitui como uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor – diversidades de sujeitos que trabalham para realizar o filme – com os enunciados do outro – espectadores. Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual, ou seja, projeta-se a partir de discursos variados – passados, atuais, presumidos. Dessa maneira, são as outras vozes discursivas – posições sociais, opiniões – que habilitam as diferentes formas do discurso em construção. Por isso, devemos considerar que a linguagem como discurso é, sobretudo, o reconhecimento de sua “dialogicidade interna”, já que não é a forma composicional externa que determina o teor dialógico. (BAKHTIN, 2011).

É sempre importante nos lembrarmos de que o discurso cinematográfico é marcado por uma linguagem híbrida, e que essa é constituída em sua esfera específica, tendo em vista um espaço enunciativo-discursivo. Com isso, a linguagem amplia-se mais ainda ao não ser considerada um privilégio do verbal. Ou seja, todas as manifestações que tenham a interferência do homem constituem-se como linguagem, enunciado, texto, imagem etc.

Dessa maneira, como acentua Bakhtin (2011), todo texto possui sujeito, é enunciado e aglutina o verbal e o extraverbal, o que nos conduz à compreensão de que o funcionamento de todo discurso está vinculado a determinadas coerções enunciativas – situacionais, sociais, históricas. A enunciação se organiza no meio social que envolve o indivíduo, nas relações dialógicas que se instauram. Em qualquer de suas manifestações, mesmo na abordagem dialógica, a linguagem não pode ser estudada fora do contexto em que está inserida, uma vez que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula.

Harry Potter e a pedra filosofal é o primeiro filme da série, e é quando ocorre também a primeira aparição do quadribol, jogo de fantasia e objeto da análise verbo-visual do presente artigo. Para refletir sobre aspectos contextuais, recorremos a alguns dados do roteiro e da produção. O roteiro foi escrito pelo estadunidense Steve Kloves, que procurou adaptar a obra de forma a não desarticular o que a autora realizou no livro. O elenco foi integrado por Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, Richard Harris, Maggie Smith, Robbie Coltrane, Alan Rickman e Ian Hart.

Para dar conta do trabalho realizado, os efeitos especiais que podem ser observados no filme ficaram a cargo, principalmente, da Sony Pictures Imageworks e da Industrial Light & Magic, estúdios que trabalham para o desenvolvimento da película com mais de seiscentas tomadas de imagens geradas por computador, para as quais foram contratadas várias empresas especializadas. A concepção de *Harry Potter e a pedra filosofal* teve início após a leitura do produtor britânico David Heyman, que buscava em Hollywood um livro infantil que pudesse servir de inspiração para um filme de sucesso. Depois de vários acontecimentos, a produção começou em 2000, sob a direção de Chris Columbus, com as filmagens da maioria das cenas nos estúdios Leavesden.

O protagonista é apresentado como um bruxo que cresceu sem saber de sua condição especial. Foi criado por seus tios, pois seus pais foram vítimas de um bruxo das trevas, chamado Lord Voldemort, que não matou Harry quando ele ainda era um bebê, deixando-lhe apenas uma marca na testa. Posteriormente, Harry se tornou um menino sobrevivente, um garoto prodígio entre seus amigos, trilhando um destino particular: o de salvar o mundo dos bruxos, que seria alvo do poder maligno de outros bruxos que estavam sob o comando de Voldemort.

Nessa primeira aventura, tudo se instaura a partir de uma carta explicando a Harry o que ele é, o que eram e o que fizeram seus pais para que o protagonista sobrevivesse. A carta é também um convite para frequentar Hogwarts, a escola de magia. A missiva veio em um momento importante, pois o jovem estava triste e desamparado, dado que sofria maus-tratos por seus tios e primo. Nessa realização de sonhos, a narrativa desenvolve vários enredos, entre os quais o quadribol se apresenta como esporte ficcional, permitindo que as crianças de um mundo real vivam experiências até desejadas mais intensamente nos mundos alternativos para suportarem, muitas vezes, uma realidade particular.

Como em todo discurso cinematográfico, essa narrativa se apresenta como um discurso verbo-visual, no qual imagem e texto se fundem em um único enunciado concreto, como será apresentado a seguir.

Visualidade e o quadribol

O quadribol, jogo ficcional, conforme apresentado na franquia *Harry Potter*, é praticado nas escolas de bruxaria e disputado a cada quatro anos. Esses fatos fazem uma analogia a outro esporte de paixão mundial: o futebol.

Procedemos a análise pictórica de um recorte de cena, apresentando algumas considerações sobre esse jogo. Para tanto, recorremos a Wisp (2001) para sintetizar o que é o esporte. Apesar do texto-base também ser ficcional, ele expõe literariamente como o quadribol é realizado, uma vez que Wisp fez uma grande pesquisa sobre o assunto.

Assim, apresentamos aqui apenas uma síntese da construção composicional de tal esporte, análise realizada por meio do seguinte Quadro, o qual registra alguns de seus aspectos:

<i>Campo:</i> tem formato oval e possui 150 metros de comprimento por 55 metros de largura, cujo centro é formado por uma área de 60 centímetros de diâmetro, local de onde as bolas são lançadas. Como no futebol, há duas pequenas áreas de cada lado do campo, e nessas, três aros de 15 metros de altura, onde se posiciona um goleiro para fazer as defesas dos pomos que serão lançados para atravessar os arcos.	<i>Bola:</i> chamada de <i>quaffle</i>, é utilizada para marcar gols em um dos três arcos. Segundo o autor, inicialmente era de couro pesado e não se aproximava do atual formato redondo. Depois, ganhou nova configuração física com uma alça de couro para facilitar o manuseio. Foi passando por diversas modificações até chegar à sua cor vermelha para facilitar sua localização, com 40,5 centímetros de diâmetro.
<i>Pomo de ouro:</i> chamado de <i>golden snitch</i>, é uma bola dourada, que cabe na palma da mão e se move de forma aleatória e com muita velocidade. Trata-se da peça que costuma decidir os jogos, pois, segundo o autor, seu apanhamento delimita o fim da partida.	<i>Jogadores:</i> são sete jogadores para cada time, ocupando quatro posições: três artilheiros (<i>chasers</i>), dois batedores (<i>beters</i>), um apanhador (<i>seeker</i>) e um goleiro (<i>keeper</i>). O apanhador é responsável por pegar o pomo de ouro, movimentando-se por todo o campo. Os artilheiros são responsáveis por movimentar a bola e fazer pontos, arremessando-a para os aros. Cabem aos batedores, os quais possuem tacos, rebater os balanços e colocar seus jogadores no campo adversário. Finalmente, o goleiro é responsável por defender os três arcos e não permitir que a bola entre em nenhum dele.
<i>Modo de locomoção:</i> vassouras.	

Fonte: Adaptado de Wisp (2001).

A partir dessas premissas, far-se-á, a seguir, uma análise da imagem escolhida.

Uma experiência visual em *Harry Potter*

A experiência visual humana é o mais antigo registro de informação da história, dado que sempre foi utilizada para a compreensão do meio ambiente e reação a esse. Dondis (2007) formula diversas considerações sobre tal experiência, afirmando que a compreensão do visual passa pelo conhecimento de que os dados apresentam três níveis distintos e individuais:

[...] o *input* visual, que consiste na miríade de sistemas de símbolos; o material visual representacional, que identificamos no meio ambiente e a estrutura abstrata, a forma de tudo aquilo que vemos, seja natural ou resultado de uma composição para efeitos intencionais.

Dessa maneira, ao olhar para o objeto, constroem-se relações dialógicas, procurando compreender tal objeto a partir das experiências de mundo, projetando-as para novas vivências.

Podemos recorrer ainda à Psicologia da Gestalt a partir dos estudos e experimentos no campo da percepção, recolhendo dados, buscando conhecer a importância dos padrões visuais e descobrindo como o organismo humano percebe e organiza o *input* visual e articula o *output* visual. Assim, a estrutura da obra visual é a força que determina quais elementos visuais estão presentes e com qual ênfase essa presença ocorre.

Para analisar e compreender a estrutura de uma linguagem visual, é conveniente nos concentrarmos nos elementos visuais individuais para um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades, conforme assevera Dondis (2007).

Assim, a partir dessas considerações, apresentamos o objeto selecionado para a presente análise: um recorte de cena do quadribol:



Figura 1 – O pomo em movimento.

Fonte: Youtube

A imagem escolhida (Figura 1) traz em um mesmo enquadramento e dois diferentes planos alguns dos principais elementos do jogo em si. Temos o campo, uma jogadora, seu elemento de locomoção e o pomo de ouro – a bola dourada –, objeto mais importante da disputa, conforme marcação na Figura 2:



Figura 2 – Objetos marcados.

Fonte: Youtube

Nesse sentido, os pontos estão tão próximos entre si que dificultam a identificação individual desses, aumentando a sensação de direção e criando linhas.

Segundo Dondis (2007), “[...] nas artes visuais, a linha tem por sua própria natureza, uma enorme energia”. Para a autora, a linha nunca é estática, cons-

tituindo-se como elemento inquieto e inquiridor do esboço aqui representado como a altura que separa o pomo de ouro dos demais elementos da imagem. Em síntese, a linha descreve uma forma.

A autora ainda aponta três formas básicas nas artes visuais: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero. Todas as formas básicas são figuras planas, simples e fundamentais, que podem ser facilmente descritas e construídas, tanto visual como verbalmente, de modo que a partir dessas formas pode-se observar o sentido de direção. Assim, as formas básicas expressam três direções visuais e significativas: o quadrado, a horizontal e a vertical; o triângulo, a diagonal; o círculo, a curva.

Ao retratar as questões da referência, Dondis (2007) aponta que a horizontal/vertical constitui uma referência primária do homem, em termos de bem-estar e maleabilidade. Nesse sentido, a horizontal/vertical difere da direção diagonal, a qual teria como referência a estabilidade e, por último, a formulação oposta, a força direcional mais instável e, conseqüentemente, provocadora das formulações visuais. Seu significado é quase literalmente perturbador. Por sua vez, as forças direcionais curvas têm significados associados à abrangência, repetição e calidez. Portanto, vemos na Figura 2 uma expressiva sensação de instabilidade gerada pela direção diagonal da imagem, o que é um fato para o quadribol, esporte no qual os jogadores se locomovem rapidamente sobre vassouras em todas as direções.

Outro aspecto que pode ser abordado na imagem escolhida é a cor, pois essa está, de fato, impregnada de informação. Existem muitas teorias sobre as cores, diversidade que não será aqui aprofundada, mas retomará algumas considerações a partir do conhecimento da cor na comunicação visual, em função da coleta de observações de nossas reações a essa.

Para Dondis (2007), a cor tem três dimensões que podem ser definidas e medidas. Matiz ou croma é a cor em si e existe em número superior a uma centena. Cada matiz tem características individuais; os grupos ou categorias de cores compartilham efeitos comuns. Os matizes primários são o amarelo, o vermelho e o azul. Os dois primeiros tendem à expansão, enquanto o azul à contração. Em sua formulação mais simples, a estrutura de cores pode ser ensinada por meio do círculo cromático, constituído por cores primárias – amarelo, vermelho e azul – e secundárias – laranja, verde e violeta –, tais como aparecem a seguir:

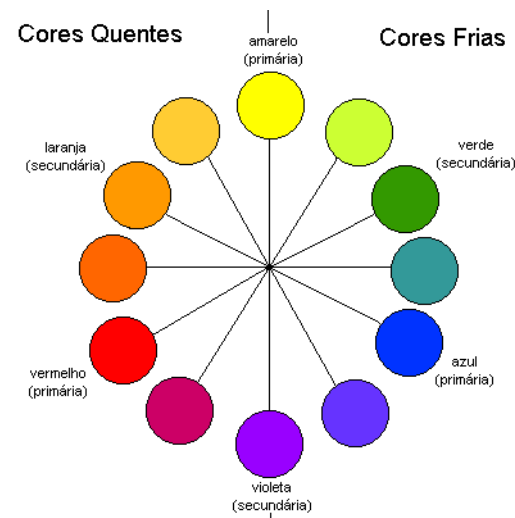


Figura 3 – Círculo cromático.

Fonte: *Teoria das cores* [s.d.].

Verificamos, ainda, que há um equilíbrio entre os elementos dispostos na figura, com o pomo de ouro dividindo a imagem em dois lados, e, em cada um deles, há um elemento importante do jogo: a jogadora e a vassoura. Entre os quais, a linha branca em diagonal surge para provocar tensão, característica de linhas nesse sentido, uma forma de mostrar que o jogo está em constante movimento. O conjunto imagético basicamente deixa claro o que é preciso para uma partida de quadribol ocorrer: um campo, jogadores, vassouras e o pomo de ouro. É uma imagem-resumo para identificar os elementos essenciais à prática desse esporte.

Podemos ainda fazer outra relação dialógica com o que Barthes (1984) disse a respeito da imagem, quando afirmou que essa espelha em *punctum* e *studium*, em que o ponto central para o qual os olhos se encaminham de forma direta e rápida é traduzido pelo *punctum*, e o restante – o que chamamos cenário – forma o *estúdio*, que ali está no sentido de ajudar na contextualização dos principais elementos – neste caso, do esporte.

Sobre o campo, temos uma jogadora e uma vassoura ao seu lado. O gestual dessa personagem indica que não disputa a partida naquele instante, mas simplesmente olha com desejo a bola dourada. A roupa preta e branca com um símbolo no lado esquerdo do peito remete a logos de clubes e escolas,

sempre sobre o coração, mostrando a paixão que o esporte desperta em atletas e seus clubes. Já a vassoura jogada sobre o campo é um indicativo de que realmente a partida está parada por alguma razão que a imagem não esclarece. De qualquer forma, a vassoura sobre o gramado mostra que se trata de algo pertencente à jogadora ao lado, complementando, assim, seu vestuário para a prática do esporte, como já citado nesta análise.



Figura 4 – Objetos marcados, o pomo.

Fonte: Youtube

Sobre todos os elementos mencionados, na Figura 4 temos em primeiro plano, evidenciando a distância, quase em *close*, a bola dourada, o pomo de ouro, capaz de decidir uma partida por meio de sua captura. Estar em primeiro plano produz um efeito valorativo de sentido, pois é o pomo que deve ser capturado para que a partida seja concluída. Dessa maneira, tal imagem sintetiza as necessidades de uma partida de quadribol.

Conclusão

Neste primeiro momento, a partir das reflexões realizadas, é possível afirmar que o discurso cinematográfico é constituído por diversas materialidades, cuja leitura implica a convocação de memórias que transformam o mundo em discursos.

Vale nos lembrarmos de que o filme do qual retiramos o recorte de cena objeto de análise surgiu antes como literatura. Essas duas artes se influenciam e se confrontam constantemente. O cinema apoia-se na literatura para cons-

truir seu poder narrativo, por meio de vários profissionais que interferem na produção, adaptando o texto para a telona.

Como observamos, há muitas possibilidades de leituras e análises do discurso cinematográfico. Procuramos, neste artigo, refletir sobre a produção de sentidos que apenas um recorte inserido no plano geral da obra oferece para leitura, a partir de aspectos ligados a planos, posições e cores.

O quadribol, jogo ficcional, incluído na obra *Harry Potter e a pedra filosofal* se constitui por meio das relações dialógicas que realiza com outros jogos. Nesse fluxo de informações, desde as regras do jogo, até sua materialização na obra fílmica, são proporcionadas ideologicamente por tais relações.

Este artigo traduz algumas considerações que ainda necessitam de aprofundamento, pois o discurso cinematográfico exige uma leitura semiótica complexa, devido à sua construção composicional híbrida, formada por diversas linguagens: texto, som, imagem, movimento, cores etc. Para realizar tal tarefa, a contribuição de outras ciências, além da Linguística, é imprescindível. Assim, este se configura um estudo genuinamente interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, R. O cinema: outra forma de “ver” a história. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 38, n. 7, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/delos-lectores/1244abdala.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: EdUnB, 2010.
- _____. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, R. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GONÇALVES, E. M.; ROCHA, R. O mundo discursivo no cinema: a construção de sentidos. *Revista Razón y Palabra*, n. 76, maio/jul. 2011.
- HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL. Direção: Chris Columbus. Califórnia: Warner Bros., 2001. 152 min. 1 DVD.
- MITRY, J. *Estética y psicología del cine*. Madri: Siglo XXI de España Editores, 1989.
- RENÓ, D. *Uma Linguagem para as Novas Mídias: a montagem audiovisual como base para a constituição do cinema interativo*. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação)– Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.
- TEORIA DAS CORES. *FF computadores*. [S.l.:s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.ffcomputadores.com/hst/TEORIA%20da%20COR%20CFPF.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- WISP, K. *Quadribol através dos séculos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Dos *games* para a sala de aula: TIC, literatura e educação

150

Valéria Bussola Martins

Marlise Vaz Bridi

O papel do professor de língua portuguesa e literatura

Da Antiguidade até o início do século XIX, predominou na prática escolar uma aprendizagem de tipo passivo e receptivo. Aprender envolvia quase exclusivamente memorizar, sendo que a compreensão desempenhava um papel muito reduzido. Segundo Zilberman e Rösing (2009, p. 71), é “[...] o que se observa, por exemplo, no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse: quanto mais literal a repetição, melhor”.

O processo de desenvolvimento da prática da leitura passava pelo mesmo exercício mecânico, já que a leitura, frequentemente, resumia-se à repetição do que era ouvido ou à memorização de textos. Essa forma de ensino baseava-se na concepção de que o ser humano era semelhante a um pedaço de argila que podia ser modelado à vontade. O pensamento humano era como se fosse uma tábua lisa, um papel em branco sem nada escrito, no qual tudo podia ser impresso.

O estudo caracterizava-se pela recitação de cor, os conhecimentos a serem adquiridos eram reduzidos e, para que os alunos pudessem repeti-los corretamente e adequadamente, o docente utilizava o procedimento de perguntas e respostas, tanto em sua forma oral quanto escrita. O mesmo, lamentavelmente, ainda acontece no ensino da literatura, em que são comuns situações em que basicamente o educando tem de decorar as características de determinada escola literária estudada naquele momento, datas da publicação de certas obras e os nomes de autores que são associados a um ou outro movimento literário.

O mundo, porém, desenvolveu-se em um ritmo que, cada vez mais, ganhou uma característica desenfreada, e esta educação tornou-se, consequentemente, antiquada. Era necessário pensar um ensino mais estimulante e adaptado aos interesses reais dos alunos e às suas condições de aprendi-

zagem. Uma educação, ainda, que formasse para a vida cidadãos críticos e comprometidos com o mundo do qual fazem parte.

Com o passar do tempo, o conhecimento passou a ser encarado não como algo que alguém transmite, mas, sim, como uma descoberta que a própria pessoa realiza, um ato que se dá no interior do indivíduo, sendo uma das funções do educador ajudar o aluno a descobrir, inclusive por si mesmo, a verdade. Entretanto, adotando-se essa forma de pensar, evidentemente, surge a seguinte questão: como ajudar o aluno a descobrir essa verdade?

Daí a importância de um bom professor com uma consciente prática pedagógica. Existem meios, práticas e atividades que podem fazer com que o docente desenvolva melhor sua aula. Tendo consciência de sua prática e refletindo diariamente sobre ela, o educador, provavelmente, atingirá seus alunos com muito mais êxito.

É imprescindível, portanto, que o professor entre em contato com a realidade do aluno, saiba em que condições ele vive, do que ele gosta, o que faz sua família, quais são seus medos e aflições, e assim por diante. É preciso que o professor conheça o alcance de sua ação como mediador do conhecimento apresentado ao educando e perceba-se como alguém que auxilia o aluno no ato de conhecer e conhecer-se de maneira autônoma e crítica.

A leitura, por exemplo, durante as aulas de Língua Portuguesa, deveria partir, portanto, de temas do dia a dia do aluno, e não de assuntos que passam muito longe de sua realidade. Posteriormente, as leituras clássicas seriam apresentadas, sendo que, sempre que possível, seria muito proveitoso se aproximações e comparações entre passado e presente fossem traçadas. Além disso, muitos professores optam, por comodidade, pelos materiais pré-fabricados pelas editoras que não se aprofundam na diversidade que envolve o mundo das crianças e dos adolescentes.

O docente de Língua Portuguesa e Literatura se quer fazer brotar em seus alunos o verdadeiro gosto pela leitura e pela literatura, não pode restringir a verificação destas por meio dos encartes que compõem o livro. Assim como em todas as áreas profissionais, o professor tem de se modernizar e deixar de lado a antiga cartilha, a infinita cópia de várias palavras, o caderno de caligrafia e os cansativos ditados com fonemas semelhantes.

Além disso, em um mundo em que a informação virtual domina vários aspectos da vida cotidiana e em que tudo muda muito rapidamente, o docente da área de

Língua Portuguesa e Literatura também ganhou um novo desafio. Por que não utilizar, durante as aulas de leitura e literatura, mídias digitais em sala de aula?

Unir uma dupla extremamente bem aceita pelos alunos, o computador e os jogos, a outro elemento que não é visto, de forma geral, como algo prazeroso, seria de grande valia. Isso representaria, pelo menos, um início para a transformação didática pretendida. Nesse contexto, ao ensinar os tipos de cantigas que são estudadas no Trovadorismo, por exemplo, os professores poderiam usar músicas da atualidade e que os alunos ouvem com as mesmas características de cada uma das cantigas: de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer, sendo que os seus respectivos videocliques também seriam muito bem-vindos.

Entretanto, o que se constata, ainda hoje, é que poucos professores têm essa visão mais ampla sobre a importância de partir da realidade do aluno. Assim, são trabalhados em sala de aula, mesmo no momento inicial de explicação das cantigas do Trovadorismo, textos que, em função da linguagem, os alunos nem mesmo entendem o significado dos versos.

As TIC nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura

Historicamente, podemos afirmar que o termo “tecnologia” sempre existiu. Na Idade da Pedra, a humanidade já usava tecnologia em seu cotidiano. Com astúcia e engenhosidade, os homens usavam água, fogo, pedras, madeira e ossos de animais para viver, sobreviver, dominar, matar ou afugentar animais ou outros indivíduos que os ameaçavam.

Novas tecnologias eram criadas e, dessa forma, o homem tentava viver mais e buscava uma melhor qualidade de vida. Vieram depois lanças de metal e a utilização de animais que auxiliavam nos combates. Da mesma forma, pequenas canoas e modestos barcos transformaram-se em grandes caravelas e fortes navios; simples armas modernizaram-se e tornaram-se pesados materiais bélicos. Além disso, de acordo com Kenski (2007, p. 16), “[...] sucessivamente, com o uso de inovações tecnológicas cada vez mais poderosas, os homens buscavam ampliar seus domínios e acumular cada vez mais riquezas”.

Essa busca permanece viva até hoje. É assim que as invenções migram dos centros de pesquisa de diversas nações para a casa dos indivíduos comuns e, frequentemente, mudam o dia a dia das pessoas. Foi assim, também, com o computador, com a *internet*, com as redes sociais e com os jogos. A *internet*, por exemplo, surgiu exatamente durante a época da Guerra Fria, em 1969,

por meio dos estudos e pesquisas de uma agência do governo estadunidense que buscava comunicação entre suas bases militares.

Na década de 1990, havia a *web 1.0*, uma *internet* estática que existia para os usuários terem acesso a informações. Ao tratar da principal característica da *web 1.0*, Peña e Allegretti (2012, p. 99) expõem que ela “[...] era um banco de dados, um repositório de informações, onde a atitude do usuário se restringia à coleta de informações segmentadas”.

Dessa forma, não havia interação. Até que, em 2004, Tim O’Reilly nomeou a nova *internet*, que surgiu como *web 2.0*, a partir da qual, em função de seu sistema de tráfego de informações e seu armazenamento, já era possível personalizar páginas – por meio da alteração de plano de fundo, por exemplo – e inserir e alterar informações. Essa *internet* dinâmica criou a possibilidade de aprendizado por meio de dispositivos e ambientes virtuais que não existiam com a *web 1.0*. Trata-se de uma aprendizagem colaborativa que se dá por meio de uma perspectiva democrática:

Algumas redes sociais pensadas como um canal de relacionamento e divulgação de informação acabaram tornando-se comunidades virtuais de aprendizagem dos mais diversificados temas, onde participam usuários especialistas e interessados que não se conhecem entre si, mas cujo interesse na troca de experiência e na discussão sobre a temática os leva à participação e consequentemente à aprendizagem colaborativa. (PEÑA; MASINI, 2010, p. 56).

Além disso, não podemos nos esquecer de que “[...] a evolução da tecnologia alterou a relação homem-máquina”; de que “[...] os sistemas operacionais tornaram-se mais amigáveis” e de que “[...] a mobilidade dos dispositivos midiáticos digitais facilita o acesso imediato aos bancos de dados, otimizando a relação tempo e espaço”. (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012, p. 100). É o surgimento da chamada sociedade híbrida. O indivíduo passa a delegar parte das informações, que antes ficavam em sua memória, aos dispositivos tecnológicos digitais e, por isso, torna-se dependente dela.

Também é importante ressaltar que o usuário deixou de apenas usufruir da rede e passou a ter a chance de contribuir com ela. Exemplo disso é a Wikipédia, ferramenta na qual qualquer indivíduo tem a oportunidade de acrescentar ou excluir dados e editar conteúdos. Todavia, essa nova possibilidade criou um problema: o excesso de informações incorretas ou não tão úteis. Foi essa problemática que gerou, por volta de 2007, a *web 3.0*, que diferencia-se da

web 2.0 principalmente pelo fato de esta conectar pessoas enquanto aquela busca a conexão de informações na medida em que o usuário, por exemplo, digita uma ou duas frases no navegador de sua preferência e a rede cruza as informações existentes na *web* para mostrar o resultado da busca com mais rapidez. É nesse contexto que a aprendizagem ganha uma nova significação.

Se a mobilidade dos dispositivos midiáticos digitais invadiu o cotidiano de parte da população e se a aprendizagem foi ressignificada, fica evidente que o ambiente escolar, agora considerado uma escola híbrida – “[...] aquela que se encontra em um espaço físico determinado e se expande, a partir do momento que o mundo virtual passa a fazer parte integrante do ambiente de ensino e aprendizagem escolar” (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012, p. 103) –, não pode ignorar tal realidade.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que a rede particular apresenta, grosso modo, uma infraestrutura completamente diferente do que se encontra na rede pública. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2012, do Comitê Gestor da internet no Brasil (CGI.br),

A sala de aula, como local que concentra a rotina dos alunos na escola, ainda tem uma lacuna na presença de computador e acesso à Internet. Apenas 7% das escolas públicas possuem computadores instalados nas salas de aula, proporção que chega a 26% das escolas particulares. O mesmo ocorre com as velocidades de conexão à Internet. Enquanto na rede pública a velocidade de conexão se concentra na faixa de 1 a 2 Mbps, na rede particular a maioria das escolas apresenta velocidades superiores a 8 Mbps. (BARBOSA, 2012, p. 26).

Faz-se necessário ressaltar também que a capital do estado de São Paulo, onde ocorreu a proposta deste trabalho, infelizmente, não reflete o real contexto educacional brasileiro. No entanto, muitos docentes da Educação Básica e do Ensino Superior ainda se negam a utilizar computadores, jogos e *internet* em sala de aula, alegando ser inadmissível que a máquina e o mundo virtual substituam o papel do professor. Entretanto, de acordo com as ideias de Lévy (1999, p. 29), a inserção da linguagem dos computadores na vida cotidiana dos alunos e, consequentemente, no universo escolar é inevitável, pois

[...] as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs, consultarão familiarmente os bancos de dados.

Todavia, outros docentes chegam até mesmo a dizer que não entendem como um computador ou jogos podem ser mais interessantes e atraírem mais a atenção dos educandos do que o próprio professor. Setzer (2005, p. 114) explica que se o computador

atrai mais a atenção dos estudantes do que um professor, isso pode significar que este não tem uma ideia adequada do que vem a ser uma criança ou um jovem, ou está atrelado a um currículo, método e ambiente que contradizem as qualidades de seus alunos. Provavelmente suas aulas são demasiadamente abstratas, dirigidas para o intelecto dos alunos, e não para os seres completos deles. Assim, os alunos não conseguem identificar-se com o conteúdo sendo transmitido, sentindo-se oprimidos e achando que as aulas são monótonas.

Na verdade, os professores não serão substituídos por computadores ou jogos, nem os jogos ou computadores são, ou serão, mais atraentes do que os bons educadores. O que ocorre é que é possível variar as estratégias de ensino e aprendizagem:

Admitir que muitas das propostas atuais para o uso do computador em sala de aula têm eficácia duvidosa ou comprovadamente nula não implica a defesa do abandono, e sim do refinamento desse instrumento, o que inclusive pode e deve ser feito a partir das experiências já em andamento. (FALCÃO, 1989, p. 254).

No caso da *internet*, por exemplo, a sua utilização possibilita a combinação das linguagens verbal, sonora e imagética; propicia mais rapidez na busca por informações e oferece interatividade em tempo real com pessoas de todo o mundo. Ela não anula a figura do professor.

No caso do jogo elaborado ao longo desta pesquisa, muitas informações, por exemplo, foram retiradas da própria *internet* por meio de *sites* confiáveis e que se propõem a expandir informações úteis para o mundo. Ao tratar do tema Trovadorismo, o professor pode abordar também Portugal, fazendo com que os alunos conheçam a nação, seus costumes, seu passado, seus pontos turísticos e sua geografia. A máquina e a *internet* propiciam essa possibilidade. Demo (2006, p. 86) torna essas afirmações muito evidentes ao dizer que: "Quem aprende é o ser humano, não a máquina. Quem é interativo é o ser humano, não o software. [...] Vejo as máquinas como ferramentas extremamente úteis, mas não percebo nelas o traço humano de inteligência".

O foco dessa questão, de fato, centra-se na dinâmica da aula preparada pelo docente e na postura do mesmo durante as atividades realizadas ao longo do ano letivo. Partindo de uma fórmula equivocada, alguns professores, até mesmo universitários, levam seus discentes aos laboratórios de informática e deixam-nos livremente navegando na *internet*, entrando em *sites* de jogos. Durante esse tipo de aula, por exemplo, não é difícil ouvir alunos questionando o que eles devem fazer, qual tema deve ser investigado, qual *site* devem visitar.

Docentes malformados, pouco informados, sem entusiasmo e sem comprometimento usam ferramentas tecnológicas sem nenhum propósito evidente. De acordo com Pocho (2010, p. 7), "[...] para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo, torna-se necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnologias disponíveis". O equívoco, portanto, está no mau uso da ferramenta, e não na ferramenta propriamente dita. Moran (2000, p. 22) expõe que

há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Na verdade, "[...] existe hoje a ilusão de que a tecnologia resolverá todos os problemas da educação". (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 22). O computador, a *internet* e os jogos educativos não são recursos milagrosos. Eles não são a solução para todos os atuais problemas da educação, que ainda se mostra profundamente tradicional e, até certo ponto, cansativa e maçante. Sem objetivos claros para a sua utilização, eles acabam atuando como outras ferramentas que parecem só maquiar o contexto educacional para que as instituições de ensino promovam-se como modernas.

Se a aula é extremamente enfadonha e desgastante, o computador, os jogos e a *internet* serão, sim, mais motivadores. Contudo, para que as mídias sejam empregadas da melhor forma possível em sala de aula, faz-se necessário, antes de mais nada, que o docente prepare-se, organize-se e justifique o seu uso ao longo de qualquer atividade.

Logo, seria de grande proveito se a maioria dos alunos formasse um posicionamento reflexivo sobre seus benefícios e malefícios. Os discentes chegariam, então, à conclusão de que o computador deveria representar apenas um instrumento de trabalho, usado a favor do ser humano e, talvez, esse espírito crítico em relação aos computadores impediria que tantos jovens permanecessem ligados à máquina durante tanto tempo, por exemplo. Ou então, mostraria também o perigo de a *internet* ser usada como um livro aberto sobre a vida e sobre o dia a dia de cada um.

A fim de que os educandos realmente atinjam essa postura crítica em relação ao computador, aos jogos e à *internet*, o professor deve criar dinâmicas, durante o cotidiano escolar, que se façam úteis para o desenvolvimento destes. Cabe lembrar, dessa forma, o papel decisivo dos docentes nesse novo processo de formação do conhecimento que passou a existir com a *internet*.

Como na *internet* opera-se com um grande número de informações, é imprescindível discriminar os dados, verificar a credibilidade das fontes, comparar diferentes visões apresentadas e checar a qualidade das informações. Uma das pesquisadoras deste trabalho, que confeccionou o jogo que será descrito nas próximas linhas, inclusive, passou por esse processo na coleta de informações necessárias para a montagem de toda a estrutura que envolvia o conteúdo estudado.

Infelizmente, porém, embora muitas instituições de ensino já utilizem há anos o computador, os jogos e a *internet* no ambiente escolar, normalmente, as atividades continuam finitas no tempo e no espaço restrito da sala de aula. Da mesma forma, as propostas, geralmente, continuam ligadas a uma única disciplina e são estruturadas, rotineiramente, por um único professor.

O ensino não se faz apenas por meio dos instrumentos tecnológicos. O computador, os jogos e a *internet*, por exemplo, são utilizados como um componente auxiliar no processo educativo. Todavia, hoje, é inegável que eles sejam ferramentas de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que habitam um mundo que se torna, diariamente, mais informatizado, interativo, midiático e virtual.

Freire (2009, p. 87), há anos, tendo em vista as características da educação do Brasil, já ditava: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”. Não se trata, assim, de um aprendizado individual que se concentra, única e exclusivamente, na livre navegação em sites ou em jogos e na coleta de

informações na *internet*. Durante a execução de trabalhos bem elaborados, podem existir trocas entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Contudo, para que as tecnologias possam trazer mudanças reais e significativas para o processo educativo, é necessário que elas sejam incorporadas pedagogicamente e de forma pensada e bem elaborada. Portanto, mais importante que o uso do computador, dos jogos ou da *internet*, é a capacidade de adequação do processo de ensino-aprendizagem aos objetivos que levam o educando ao encontro do desafio de aprender.

É por isso, também, que vários estudiosos, como Morin (1999), afirmam que o modelo de educação mais adequado ao mundo virtual seja o transdisciplinar – composto de um conjunto de áreas, com objetivos múltiplos, que se relacionam entre si –, e não o multidisciplinar – segundo o qual o ensino baseia-se em um conjunto de áreas, com objetivos múltiplos, desconectadas entre si.

Abandona-se, assim, um processo de construção de conhecimento de forma compartimentada, segmentada, e surge a partir de agora, naturalmente, um mecanismo totalmente interligado no qual as pessoas estão cada vez mais conectadas umas com as outras. Ademais, só aumenta o número de pessoas conectadas diariamente à *internet*. Segundo o Ibope Nielsen Online, de acordo com uma pesquisa realizada em 2011, constatou-se que o brasileiro gasta em média 66 horas por mês na *internet*, o que representaria cerca de duas horas por dia. Assim, são postadas infinitas informações, criando-se inúmeras webpages. Tais novas possibilidades impregnam a cultura e espalham-se cada vez mais; é a cibercultura. Segundo Lemos (2003, p. 12),

podemos entender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática.

Todas essas mudanças afetaram a aquisição de conhecimentos. Por isso, se unidos ao uso do computador, dos jogos e da *internet* – elementos tão presentes na vida das pessoas –, os trabalhos educacionais, talvez, pudessem se tornar mais significativos para os alunos. O processo de ensinar e de aprender não se limita à sala de aula. Por que, então, não fazer uso do mundo virtual que cerca o mundo hoje e faz com que milhares de pessoas interajam e se comuniquem?

Os games nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura

Só a partir de uma sólida e bem organizada proposta é que trabalhos com jogos digitais em sala de aula podem atingir êxito. Entretanto, não parece ser esta a realidade que se encontra, de forma geral, na Educação Básica e no Ensino Superior, etapa da educação responsável, entre outras tarefas, por formar novos professores. Foi a partir dessa lacuna que surgiu o tema central deste artigo: verificar de que maneira os jogos educativos digitais poderiam ser aplicados nas aulas de Literatura Portuguesa.

Inicialmente, a preparação de jogos é um exercício de reflexão para o professor, pois o leva a desenvolver a capacidade de elaborar práticas metodológicas e criar ferramentas pedagógicas. Tal proposta faz, dessa forma, com que o docente já em exercício não abandone a prática reflexiva que, normalmente, conduz o educador a perceber que pode trabalhar de diversas formas para buscar sempre um processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório, sendo a possibilidade lúdica uma delas.

O jogo é uma ferramenta que mobiliza esquemas mentais e que se caracteriza por, normalmente, propiciar prazer e esforço espontâneo e por criar, quando aplicado em sala de aula, um clima de entusiasmo, de vibração e de construção de conhecimento. De acordo com Ronca (1989, p. 27), "[...] o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento", pois, por meio dele, o aluno "[...] constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos de várias áreas da ciência".

Assim, os jogos podem representar um importante recurso no meio educacional, pois podem propiciar um ensino mais dinâmico, trabalhando de forma muito mais envolvente a cognição dos alunos. (ANTUNES, 2000). Além disso, está relacionado, ainda, à questão afetiva, social e motora, ajudando os educandos a desenvolverem a criatividade, a autonomia e o relacionamento em grupo. É, assim, um meio que incentiva os alunos a participarem de uma atividade em equipe:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Entretanto, mais interessante ainda é quando esse jogo aproxima os conteúdos escolares e o dia a dia dos alunos. Dessa forma, quando o docente une

um conteúdo obrigatório das aulas de Literatura aos jogos, quase unanimidade entre os jovens, o professor dá mais sentido ao que é visto na escola. "Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias", como é o caso dos jogos, "[...] constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na *internet*, por vídeos e filmes, etc.". (BRASIL, 2006, p. 29).

É importante ressaltar, contudo, que o objetivo não é tomar o tempo de uma aula que estaria pautada em lições na lousa. Muito pelo contrário, objetiva-se facilitar a compreensão do tema abordado. Ademais, deve-se levar em consideração que em uma sala existem inteligências múltiplas. Às vezes, um aluno agitado, que não consegue prestar atenção na aula porque o docente passa o conteúdo na lousa, será o aluno que mais participará de um jogo.

Isso se deve ao fato de os jogos, normalmente, serem mais chamativos. São vários, inclusive, os alunos mais visuais do que auditivos, e os jogos valem-se, constantemente, do elemento imagético. É por isso que é muito valoroso o professor aproveitar as diversidades e a maneira como cada um absorve o conteúdo. Além disso, nesse processo de ensino-aprendizagem por meio de jogos, a classe trabalha em equipe, atendendo a interesses pessoais e coletivos.

Também é importante nos lembrarmos de que o professor não pode deixar a classe sozinha só porque aplicará um jogo. A presença do docente é fundamental não apenas para esclarecer dúvidas, mas para os alunos observarem o seu interesse e interação com a classe. É por esse motivo que o educador precisa saber manusear os recursos digitais: "[...] o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo". (FREIRE; GUIMARÃES, 2012, p. 122).

Foi a partir de todas essas constatações que foi criado, em função desta pesquisa, o jogo Trovadorismo de ontem e de hoje.

Trovadorismo de ontem e de hoje

Inicialmente, foram feitas pesquisas de busca para se criar um banco de informações sobre o Trovadorismo, sobre o contexto histórico em que ele está inserido e sobre os autores que se destacaram nessa escola literária. Para atingir maior familiaridade com o que hoje é desenvolvido no Ensino Médio

das escolas que compõem a Educação Básica, foram usados dez livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015.

Posteriormente, foram armazenadas músicas brasileiras de vários estilos que continham as características de cada uma das cantigas trovadorescas: de amigo, de amor, de escárnio e de maldizer.

Ressaltamos que como grande parte das escolas públicas da capital paulista ainda não dispõe de bons recursos tecnológicos nem de *internet* rápida, optou-se pela elaboração de jogos com recursos simples, como o PowerPoint. O mais importante era que os jogos funcionassem nos computadores das escolas da cidade de São Paulo. Lembramo-nos, ainda, de que a aquisição desses pacotes de softwares para as escolas envolve uma somatória monetária extra, o que não acontece no momento da compra do pacote Office, presente, na realidade brasileira, nos colégios da rede pública e particular de ensino no qual se encontra o PowerPoint, o que o torna, portanto, popular e acessível.

Desenvolvido por meio do PowerPoint, ferramenta do pacote de aplicações Microsoft Office, o jogo utilizou-se das barras de inserção de elementos, de animação e de transição de *slides*, sendo o recurso do *hiperlink* amplamente usado, servindo de conexão entre *slides*.



Figura 1 – Tela inicial do jogo.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

É relevante destacar que a criatividade das pesquisadoras foi aflorada e, mesmo durante o primeiro dia de montagem do jogo, ideias de novos jogos surgiram.



Figura 2 – Tabuleiro do jogo *Trovadorismo de ontem e de hoje*.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

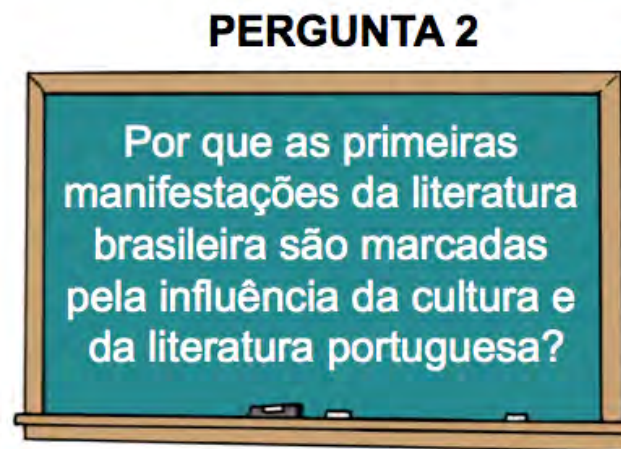


Figura 3 – Exemplo de um slide com pergunta.
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na prática, o jogo *Trovadorismo de ontem e de hoje* foi elaborado com o intuito de rever todo o conteúdo da escola literária Trovadorismo após o docente ter ministrado todos os objetivos de estudo desse movimento literário, incluindo o contexto histórico, as características da poesia trovadoresca e os autores que mais se destacaram.

Ademais, também foram inseridas informações sobre pontos turísticos de Portugal, hábitos, costumes, datas comemorativas e gastronomia lusitana, por meio da inserção de vídeos, e as músicas contemporâneas para se trabalhar o conteúdo das cantigas de amigo, de amor, de escárnio e de maldizer.

Por fim, destacamos que também havia informações geográficas sobre Portugal e sobre a tradição que envolve os brasões das diversas vilas e cidades.



Figura 4 – Exemplo de slide com questões geográficas, brasão e bandeira.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Finalizado o jogo, a produção foi aplicada em duas escolas da rede pública e duas escolas particulares, e o sucesso foi surpreendente. De forma geral, os alunos envolveram-se mais do que em relação a propostas de revisão de conteúdo que são feitas por meio de exercícios com perguntas e respostas.

Assim, o jogo *Trovadorismo de ontem e de hoje* auxiliou no processo de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares. Ademais, a ludicidade tomou conta da sala de aula, elemento que também facilitou no entendimento de todos os conteúdos que envolvem o movimento literário Trovadorismo.

Considerações finais

Os jogos educacionais podem articular a afetividade, a diversão e os processos de apropriação do conhecimento. O principal objetivo da proposta aqui descrita era discutir com os futuros professores a necessidade diária de repensar as metodologias de ensino de Literatura Portuguesa em busca de práticas mais significativas, motivadoras e eficazes em um mundo em que os jogos, importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, estão constantemente presentes.

Ao longo do curso de Letras, muitas vezes, os universitários entram em contato com inúmeros referenciais teóricos, mas nem sempre são levados a refletir como todos esses conteúdos serão utilizados nas salas de aula da Educação Básica quando já estiverem formados. A elaboração do jogo *Trovadorismo de ontem e de hoje* uniu teoria e prática pedagógica, valorizou o processo criativo, a utilização do universo digital e propiciou reflexão sobre práticas metodológicas mais eficientes. Assim, o jogo pode ajudar os professores a construir seus próprios materiais pedagógicos e novos instrumentos de avaliação, habilidade fundamental no dia a dia docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BARBOSA, A. F. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2012*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.
- BRASIL, S. E. B. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- DEMO, P. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. *Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar*. São Paulo: Ágora, 2012.
- FALCÃO, J. T. R. *Computadores e educação: breves comentários sobre alguns mitos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 165, maio/ago. 1989.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- FRIEDMAN, A. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.
- LE MOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN, 1999.
- PEÑA, M. L. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. de M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos. *Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/05/edutechi_puc20121.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- _____. MASINI, E. F. S. *Aprendendo Significativamente: uma construção colaborativa em ambientes de ensino presencial e virtual*. São Paulo: Editora Vetor, 2010.
- POCHO, C. L. *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RONCA, P. A. C. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edisplan, 1989.
- SETZER, V. W. *Meios eletrônicos e Educação: Uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.
- ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise. Novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

YouTube, videoclipe, livro didático e Trovadorismo: um método de ensino de Literatura Portuguesa

Alexandre Huady Torres Guimarães

Introdução

159

Determinarmos um criador para um invento não é tarefa das mais simples e, no mais das vezes, encaminha-nos à exclusão de inúmeros nomes, mesmo que alguns recebam pública e notoriamente o título, também merecido, de inventores de algo.

Na primeira década do século XXI, mais precisamente em 2005, três nomes receberam a alcunha de criadores de um *site* que passou a permitir o compartilhamento de vídeos digitais, amplamente utilizado pelo público da *internet* para a exibição de vídeos pessoais, de vídeos de divulgação, entre uma infinita possibilidade de empregos. Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim fundaram o YouTube, *site* extremamente popular, considerado pela revista Time – fundada nos Estados Unidos durante a década de 1920 e tida como uma das principais revistas semanais de notícias, inclusive criadora desse conceito jornalístico – o Invento do Ano, em 2006, data da venda do *site* à Google por US\$ 50.000.000,00.

Contudo, o surgimento do YouTube deve-se a uma série de outras pesquisas que necessariamente recairão sobre a criação da *internet*. Não necessariamente precisaremos visitar nomes como o de Ciro, rei da Pérsia, que em 550 a.C. projetou o primeiro sistema de transmissão de informações; de Bacon, que criou o alfabeto binário, base da tecnologia computacional; ou de Antonio Meucci, que inventou o primeiro aparelho de comunicação à distância por voz, patenteado em 1875 por Alexander Graham Bell, para contextualizar brevemente a história tanto da *internet* quanto do YouTube.

Durante a época em que o mundo dividia-se politicamente, grosso modo, em dois blocos ideologicamente distintos, as duas grandes potências mundiais desse momento histórico, Estados Unidos e União Soviética, dedicaram-se à expansão de inúmeras pesquisas que lhes concedessem ampliação de poder, e entre as possíveis áreas de atuação encontrava-se a comunicação.

Objetivando a sua defesa e informações sigilosas, desenvolveu-se nos Estados Unidos um modelo de compartilhamento e de troca de informações, as quais não ficariam mais restritas a um único lugar, como o Pentágono, e, assim, em caso de ataque elas não se perderiam. Criou-se, conseqüentemente, a ARPANET, uma rede que passou a dar conta dessa necessidade militar e governamental de transmissão de dados por meio de redes de computadores, de forma que as informações divididas em pequenos pacotes partissem do computador do emissor para serem remontadas no computador do receptor.

Na década seguinte, nos anos 1970, houve por parte do governo americano a liberação do acesso à ARPANET para os pesquisadores universitários. A partir desse fato e com a já conseqüente ampliação de usuários, houve a divisão do sistema em MILNET, destinado às localidades militares, e na própria ARPANET, voltada às localidades não militares. Deste ponto em diante já sabemos por onde se enveredou o caminho. Desde os professores universitários com suas pesquisas aos alunos, desses ao mundo extra acadêmico e sua popularização tanto sob o ponto de vista econômico quanto de utilização, até chegarmos aos anos 1990, quando ocorreu verdadeiramente a grande popularização da *internet*.

Em nosso país, a *internet* surgiu, primeiramente, em ambiente acadêmico, no final dos anos 1980. Passada aproximadamente uma década, com o apoio do avanço tecnológico, mesmo que não em todo o território nacional, ampliou-se o acesso à rede.

A cada dia que passa, o acesso à *internet* tem sido ampliado no Brasil. É evidente que ainda não possuímos, em nosso país, uma tecnologia que propicie a melhor forma de acesso à ela. Há diversos lugares em que ainda não há acesso, outros em que ele é restrito.

Devemos nos lembrar de que a *internet* é, em verdade, um enorme conjunto de redes de computadores que estão interligados ao redor do mundo. A conectividade individual é viabilizada a partir desse conjunto e, assim, as informações de dados, de voz, de vídeo e a multimídias tornam-se acessíveis e, conseqüentemente, podem multiplicar-se.

Uma plataforma de compartilhamento de vídeo: YouTube

Já é senso comum o fato de que o contato com a *internet* ocorre entre diversas faixas etárias, e, obviamente, entre elas encontramos o adolescente, público-alvo da Educação Básica.

Susannah Stern e Taylos Willis (2009, p. 257), a respeito da importância de *internet* para os jovens, afirmam:

[...] quanto mais os adolescentes ficam on-line, as conseqüências negativas para aqueles que não estão on-line crescem exponencialmente. Os adolescentes que não estão conectados perdem oportunidades de tirar proveito da *internet* por meio de formas que estimulam a familiaridade e o conforto com a tecnologia. Eles também perdem o benefício proveniente de um leque de recursos que pode auxiliá-los na sua busca educacional e profissional.

Pouco à frente (STERN; WILLIS, 2009, p. 258), acrescentam:

[...] é negligente a sugestão de que a *internet* é somente uma única coisa ou que ela é usada de apenas uma forma por todos adolescente. Ao contrário, o leque de atividades em que os jovens se engajam on-line é amplo e diversificado. Organizamos estas atividades em três categorias principais: comunicação, busca de informação e criação de conteúdo.

Em 2005, o YouTube surgiu como uma plataforma de compartilhamento de vídeo e acabou por transformar-se em uma mídia social, em que qualquer pessoa passou a ter a possibilidade de compartilhar conteúdos em formato de vídeo. Antes de seu lançamento, poucas eram as oportunidades para que usuários amadores pudessem postar seus vídeos. Entretanto, a interface de fácil utilização possibilitou a esse público compartilhar seus vídeos dos mais diversos temas.

Vale nos lembrarmos de que o YouTube, oficialmente, hospeda uma grande variedade de produções audiovisuais, com exceção dos materiais protegidos por copyright, dentre as quais materiais caseiros e, também, profissionais.

Em essência, a ideia era que os vídeos fossem assistidos enquanto o receptor estivesse conectado à *internet*. Contudo, é sabido que existem várias maneiras de fazer download do material exposto para utilizá-lo, posteriormente, da maneira que interessar ao usuário.

Steven Johnson (2011, p. 18) comenta:

[...] você não está limitado a se sentar e assistir a um espetáculo, tal como ocorre com a televisão; pode fazer o upload de seus próprios vídeos, recomendar ou avaliar outros, entrar numa conversa sobre

eles. Com apenas alguns cliques fáceis, pode pegar um vídeo que está sendo exibido no site de outra pessoa e colocá-lo no seu próprio site.

Os profissionais entenderam rapidamente o potencial mercadológico da plataforma e passaram a se valer dela, em conjunto com os amadores, com precisão, ora criando, ora disseminando conteúdo.

Dominique Wolton (2007, p. 89) questiona: “Qual outra atividade, na realidade, pode pretender atualmente unir estas três características: capacidade de invenção, disponibilidade a todos e fraca presença de barreiras sociais e culturais?”.

Nesse processo de utilização, diversos materiais audiovisuais foram recuperados e outros tantos lançados. Dentre eles, o videoclipe.

O videoclipe e o processo educacional

Linguagem desfrutada constantemente pelos jovens, já nascida há algumas décadas, os vídeos musicais são um dos produtos audiovisuais de larga difusão hoje em dia, encontrando espaço tanto na televisão quanto na *internet*. Devido à sua importância para a indústria musical, este é um dos mais poderosos meios de divulgação de artistas e bandas.

Entretanto, a linguagem dos vídeos deve ser compreendida no contexto de complexidade. Ela foi formada, enfaticamente, nas últimas três décadas, mas não podemos nos esquecer do desenvolvimento da linguagem cinematográfica e suas conexões com a linguagem do videoclipe.

A década de 1920 merece atenção na história da linguagem cinematográfica em virtude da adição do som às imagens em movimento. *The Jazz Singer* entrou para a história como o primeiro filme audiovisual. Obra da Warner Brothers Studios, *The Jazz Singer*, lançado em 1927, inaugurou um gênero cinematográfico que se tornaria um dos gêneros mais importantes e lucrativos dessa indústria: os filmes musicais.

O desenvolvimento da linguagem da televisão também deve ser considerado como outro ponto relevante para a existência do videoclipe. A primeira transmissão da televisão teve lugar no Reino Unido. John Logie Baird transmitiu o primeiro sinal televisivo de uma sala para outra, em 1926. Desde então, a televisão tornou-se um dos aparelhos mais vendidos no mundo e uma das mídias mais utilizadas pela indústria cultural para divulgar seus produtos,

que incluem os vídeos. Se para ver os filmes as pessoas precisam sair de suas casas, os programas televisivos enfatizam o espaço privado como uma característica de sua linguagem.

Nesse sentido, tanto algumas características da televisão quanto do cinema estão juntas no comportamento contemporâneo dos vídeos, quando percebemos que aqui estão conectados aspectos da linguagem da televisão e algumas técnicas da indústria cinematográfica. Assim, os curtas-metragens dos *nickelodeons*, a incorporação do som no cinema e a conquista do espaço privado das casas pela televisão são de grande importância quando se pretende compreender a linguagem do videoclipe contemporâneo.

No entanto, se esses fatos são importantes para a história dos vídeos, o fato de maior relevância é o surgimento da Music Television (MTV) nos Estados Unidos, no início da década de 1980. Com esse canal, a cultura do videoclipe encontrou um lugar para se desenvolver. Em 1987, a versão europeia do canal foi lançada, havendo, hoje, no contexto do processo contemporâneo de globalização, uma série de filiais do canal em todo o mundo, que têm uma abordagem cultural diferente para as características de cada país.

O primeiro videoclipe transmitido pela MTV Estados Unidos foi *Video Killed Radio Star*, de Buggles. Na MTV Europeia, o primeiro vídeo transmitido foi *Money for Nothing*, da banda Dire Straits. A MTV alicerçou a utilização da linguagem audiovisual e ajudou os produtores de vídeos (artistas e gravadoras) a encontrar referências que tinham a capacidade de chamar, em suas obras, cada vez mais, a atenção do público.

No ambiente educacional, guardados os seus papéis, suas responsabilidades e suas funções, há de existir o convívio entre educadores e educandos; paralelamente, há de existir o respeito, o diálogo e a somatória de conhecimentos que são produzidos com a união desses dois polos inseparáveis. Para Freire (2011, p. 79), “[...] já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Freire, defensor da visão crítica da realidade, disserta sobre a necessidade da formação de um leitor capaz de ler o mundo, de um leitor que esteja apto a decifrar, a compreender, a relacionar os códigos que a ele são apresentados. Esses códigos podem compor linguagens verbais, linguagens visuais, linguagens sonoras e, também, linguagens que sejam formadas pela união de mais de um destes códigos.

Em 2002, três anos após o lançamento dos PCN, o Ministério da Educação reeditou o documento conhecido como PCN+. Percebemos que, nesses documentos, há um discurso sociointeracionista, que pretende a educação como uma atividade calcada na relação entre os indivíduos, suas linguagens, visto que estas são construções indissociáveis do seu processo de existência, objetivando a formação destes sob o ponto de vista do conhecimento e da cidadania.

O videoclipe em si não tem função pedagógica. Esse texto, com linguagem multimidiática, é composto por uma variedade de signos linguísticos que ficam ao dispor do educador, de forma a servir como um instrumento pedagógico de larga utilização, não apenas pela proximidade existente com o público adolescente por questões temáticas, mas, também, por questões de ordem estrutural da narrativa.

Ambas as características podem servir ao processo de ensino-aprendizagem por variados vieses, que se agrupam particularmente em questões redacionais, gramaticais, literárias e outras tantas que possam ser identificadas pelo educador. Entretanto, devemos levar em consideração que, atualmente, grande parte dos cursos de Letras ainda são calcados em matrizes curriculares e filosofias didático-metodológicas que enfatizam a formação teórica e tradicional do educando, deixando de abrir espaço para a investigação de outras linguagens mais próximas do discente e que, nem por isso deixam de carregar em si inúmeras referências de contextos filosóficos, culturais, sociais, comunicacionais dentre tantos outros, que são tomados como fundamentais para a história do ser humano.

Por conseguinte, os cursos de Letras acabam por abrir, também, pouco espaço para discussões dialógicas que abordem outras áreas do conhecimento, assim como para os embates que tornam viáveis as experiências interdisciplinares. Hermética e despreparada para olhar a contemporaneidade, a Academia não formará o profissional que o mercado realmente necessita, muito menos um profissional de Letras que transite em variadas linguagens com, talvez, acima de tudo, uma postura de constante indignação e criatividade.

O videoclipe é apenas mais uma ferramenta, próxima da realidade do discente da Educação Básica, que pode tornar o cotidiano escolar mais prazeroso, menos repetitivo, mais questionável. Não cabem, portanto, fórmulas prontas de como utilizar o videoclipe e suas linguagens verbal, imagética e sonora em sala de aula, cabe, sim, a provocação para o constante instigar do fazer-se educador, o mediador do processo educativo, ou seja, a constante e inven-

cível prática do pesquisar de formas que produzam um ensino, calcado na troca de conhecimentos, significativos.

Os livros didáticos, Português e PNLD 2015

Infelizmente, muitas escolas e professores baseiam o processo de ensino-aprendizagem nos livros didáticos. Não se questiona o papel e a importância desse material que historicamente, na área de Língua Portuguesa, nasceu como um complemento didático-metodológico para o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Produção Textual, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa.

Todavia, sua utilização no contexto escolar é alvo de muitas críticas, mas, também, de alguns elogios. Contudo, devemos levar em consideração que, na realidade,

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contato. Considerando-se o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais tornem a pegar em livros, percebendo-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser "o" livro. (MOLINA, 1988, p. 18).

Lembra-se, ainda, que a presença do livro didático é tão forte, que, mesmo quando ele não é adotado pela escola, muitas vezes costuma ser basilar para a preparação de aulas e avaliações por muitos professores. Porém, não se pode perder de vista que ele é um, dentre tantos, instrumentos para a execução do processo de ensino-aprendizagem, e que cabe ao educador utilizá-lo e ampliá-lo com discernimento, competência e criatividade para que se efetive a aprendizagem significativa.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, por meio da Portaria no 30, de 31 de julho de 2014, divulgou a seguinte lista de livros aprovados para o componente curricular Português:

1. ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, B. M.; PONTARA, M. *Português Contexto, Interlocução e Sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
2. ABREU-TARDELLI, L. S.; ODA, L. S.; TOLEDO, S. *Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção Textual*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

3. AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

4. CAMPOS, E. M.; MARQUES, P. C.; PINTO, C. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

5. CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

6. FARACO, C. A. *Português Língua e Cultura*. 3. ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

7. FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JUNIOR, J. H. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

8. HERNANDES, R.; MARTIN, V. L. *Língua Portuguesa*. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2013.

9. RAMOS, R. A. *Ser Protagonista Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

10. SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português Linguagens em Conexão*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

É sabido que as três coleções mais distribuídas são: "Português Linguagens", com 2.313.339 livros distribuídos, "Novas Palavras", com 1.548.498 livros distribuídos, e "Português Contexto, Interlocução e Sentido", com 822.319 livros distribuídos.

Nessas obras, quando é tratado o tema Trovadorismo, encontramos exemplos de cantigas de amor, cantigas de amigo, cantigas de escárnio, cantigas de maldizer, textos explicativos do momento sócio histórico-cultural da Europa e da Península Ibérica, textos para análise, quadros sintéticos, exercícios de leitura de imagem, análise de pintura, exercícios a partir de textos literários e indicações de pesquisa em livros, músicas, sites, filmes.

Não se questiona a qualidade dessas obras, entretanto, é fato que nenhuma promove ou faz proposta de trabalho com a linguagem videoclipesca, tão próxima do universo do aluno.

Um método de trabalho

Em pesquisa realizada no mês de outubro de 2015 na *internet*, em especial no Google, *site* de busca largamente utilizado pelos estudantes e público em geral, encontramos os seguintes indicativos para a busca dos seguintes nomes:

- Trovadorismo – 117.000 resultados
- Cantiga de amor – 91.800 resultados
- Cantiga de amigo – 14.500 resultados
- Cantiga de escárnio – 1.330 resultados
- Cantiga de maldizer – 650 resultados

Entretanto, quando a pesquisa recai sobre o termo videoclipe, o número encontrado é 7.510.000 resultados, ou seja, somados todos os resultados da pesquisa que envolve termos ligados ao movimento literário, ainda sobram 7.248.720 *links* para pesquisa. É evidente que muitos desses links não possuem material adequado para o tema e para o universo escolar, fato que também ocorre com os resultados da pesquisa literária.

Hoje, por meio do YouTube, os alunos podem desfrutar de produções audiovisuais, postar seus próprios vídeos, fazer comentários sobre o material assistido, indicar e compartilhar esse material com outras pessoas.

O educador deve ser comprometido, deve buscar um método que promova a aprendizagem significativa e, para isso, dentre tantas possibilidades, deve conhecer o universo do aluno e ser criativo.

Uma possibilidade de trabalho do Trovadorismo por meio de videoclipe pode ser feito a partir da música "A casa é sua", de Arnaldo Antunes e Ortinho, participante do Projeto 3 Clipes – 1 Curta produzido com a técnica de rotoscopia pelo estúdio visual Cia de Canalhas, com a direção de Carlon Hardt e Lucas Fernandes, publicado no YouTube em 31 de julho de 2013.

Para além do texto poético, o videoclipe é extremamente interessante para trabalhar a linguagem visual que constantemente vale-se do close para reforçar a sensação da personagem que espera por seu amor, que não retorna, em sua casa, assim como é característica das cantigas de amigo.



Figura 1 – Fragmentos do videoclipe
Fonte: "A casa é sua" (2013).

É importante, também, destacar a ausência que se faz, muitas realizadas em plano aberto, de objetos da casa até o sumiço, por completo, dessa em um jogo em que a personagem mantém uma relação com o espaço físico, tal qual ocorrido nas cantigas de amigo, sendo nessas a natureza o espaço que envolve o eu-lírico.



Figura 2 – Fragmentos do videoclipe
Fonte: "A casa é sua" (2013).



Figura 3 – Fragmentos do videoclipe
Fonte: "A casa é sua" (2013).

Como o processo ensino-aprendizagem não deve ser fechado, é importante observar o jogo de referências existentes no videoclipe, manifestadas por meio de quadros, discos, livros e móveis. Esse fato abre a possibilidade de discutir novas referências com os educandos.

Evidentemente, o videoclipe em questão não se encaixa no gênero literatura trovadoresca, mas parte de um material próximo ao universo dos alunos. Com um pouco de criatividade, ele pode ser utilizado para apontar elementos

presentes nas cantigas de amigo que fazem parte, até hoje, do nosso cotidiano e da nossa relação humana com o mundo.

Conclusão

É notório que a educação brasileira passou, nas últimas décadas, em todos os seus níveis, por uma série de transformações. Saímos, depois da década de 1970, de uma visão fechada de ensino tecnicista, entre as paredes das diretrizes ditatoriais, para uma educação que convive, por mais que essa afirmativa seja contemplada com a alcunha de senso comum, com um mundo habitado por tecnologias que já tomaram o gosto dos educandos e, constantemente, das estruturas das salas de aula.

Não se discute a necessidade de a escola como o local onde se apresentam e discutem os conteúdos selecionados pela sociedade para as novas gerações. O que se questiona é metodologia, a qual esbarra, entre outros elementos, nas próprias diretrizes das escolas, na parca formação de alguns profissionais, nas longas jornadas de trabalho às quais se dedicam os professores em busca da sua melhoria econômica, na ausência de criatividade, dentre tantos haveres.

De qualquer forma, cabe ao professor a formação de um leitor autônomo, competente para achar e dar sentido aos textos lidos diante dos mais diversos contextos existentes. Para tanto, o profissional da educação precisa entender e compreender o universo de seus alunos e, quando necessário, ou possível, valer-se didaticamente das linguagens e das mídias desfrutadas por seus educandos.

REFERÊNCIAS

- A CASA É SUA. Letra: Arnaldo Antunes e Ortinho. Intérprete: Arnaldo Antunes. Produção: Carlon Hardt e Lucas Fernandes. São Paulo: Cia dos Canalhas, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- CEREJA, W. R. E MAGALHÃES, T. A. C. *Português Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Sarai-va, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, B. M.; PONTARA, M. *Português Contexto, Interlocução e Sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STERN, S. R.; WILLIS T. J. O que os adolescentes estão querendo on-line? In: MAZZARELLA, S. R (Org.). *Os jovens e a mídia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- STEVEN, J. *De onde vêm as boas ideias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- WOLTON, D. *Internet, e depois?* Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2007.

***O Homem Sem Cabeça*: proposta de aproximação entre o curta-metragem de Juan Solánas e conceitos da Literatura Fantástica**

166

Hugo de Almeida Harris

Introdução

Este artigo se refere ao curta-metragem *O homem sem cabeça*, do diretor argentino Juan Solánas. A produção tem como título original *L'homme sans tête*, lançada em 2003, e ganhou o prêmio do júri do Festival de Cannes daquele ano. França e Argentina dividem o crédito como os países que produziram o curta-metragem.

O curta conta a história de Mr. Phelps, um homem que literalmente não possui cabeça. Ele recebe convites para um baile e convida a mulher que ama para ir com ele. Ansioso por esse encontro, sai para a rua para comprar uma cabeça que agrade a si próprio e, conseqüentemente, à sua futura parceira. Na loja de cabeças, demora para se decidir, pois sempre encontra algum detalhe que o desagrada nas “cabeças oferecidas”. Por fim, escolhe uma e parte para seu encontro. No local, experimenta a cabeça escolhida, que à princípio o contenta, mas nota uma súbita inadequação que passara despercebida por ele no momento da compra. Phelps, assim, decide ir ao encontro sem nenhuma cabeça. A jovem aceita-o tranquilamente e ambos partem para o baile, apaixonados.

O ambiente em que a história está inserida sugere conexões com algumas premissas relacionadas ao tema do Fantástico. Por este motivo, estabelece-se o problema de pesquisa: “Qual é a conexão entre o curta ‘O homem sem cabeça’ e o fantástico encontrado na literatura?”.

Desde que o cinema surgiu, sempre houve certo flerte com a literatura. Não exatamente desde o início, pois era a princípio de uma experiência científica, que até mesmo August Lumière citara como uma invenção sem futuro. Quando percebemos a capacidade narrativa do cinema, principalmente com o surgimento dos filmes curtos americanos, a aproximação com a literatura se tornou natural. O cineasta soviético Sergei Eisenstein, num famoso texto, discute a herança deixada pela literatura neste cinema americano inicial:

Apesar de à primeira vista isto poder parecer surpreendente [a ligação entre o romance vitoriano de Charles Dickens e a produção cinematográfica de David Wark (D.W.) Griffith], incompatível com nossos conceitos tradicionais com relação à cinematografia, em particular com os do cinema norte-americano, esta vinculação é realmente orgânica, e a linha “genética” de descendência é bastante consistente. (EISENSTEIN, 1990, p. 173).

A partir destes pensamentos, o objetivo principal desta pesquisa é estabelecer um possível contato entre o curta-metragem estudado e alguns pontos da literatura fantástica. Porém, para atingir este objetivo, faz-se necessário averiguar quais estilos dentro da literatura fantástica podem de alguma forma estar presentes no curta, e, assim, propor uma conexão. Com isso, apontar características teóricas da literatura fantástica que contribuam para o entendimento dessa conexão torna-se objetivo secundário deste estudo.

O filme *O homem sem cabeça* possui suas particularidades, as quais não devem ser questionadas. Este estudo apenas pretende apontar possíveis relações com preceitos do Fantástico, a fim de estabelecer algo que há muito tem sido pesquisado: as formas de expressão artística inspiram umas às outras, em variados níveis, intencionalmente ou não. Para saber se realmente há esta inspiração, apenas o realizador poderia dizer. Porém, aqui, será possível apenas conjecturar a respeito disso.

Um olhar sobre o curta “O homem sem cabeça” e sua relação com o Fantástico

O curta-metragem é ambientado num mundo irreal, mas que mantém certas semelhanças com o nosso mundo. No início, próprio para apresentação do contexto (tempo e espaço), a câmera viaja em meio a nuvens repletas de dirigíveis, com uma fotografia amarelada, como se lá houvesse uma incidência de sol misturada à poluição das fábricas que circundam a cidade portuária.

Este tipo de observação traz uma dualidade na possível classificação deste filme. O Fantástico se caracteriza, no que tange à ambientação, a lugares que são semelhantes ao mundo comum. Enquanto isso, o Realismo Maravilhoso vai para outro caminho, como distingue Roas (2014, p. 33): “[...] diferentemente da literatura fantástica, na literatura maravilhosa o sobrenatural é mostrado como natural, em um espaço muito diferente do lugar em que vive o leitor”.

Linguagem, Identidade, Sociedade

Apesar de haver um clima diferente neste local onírico onde se dá a trama, há diversas semelhanças com o mundo real. É como se o personagem estivesse num universo paralelo, com certas diferenças, mas que ainda é regido pelas leis de nosso mundo. Exceto pela característica principal da história, que é o fato de o personagem e, por conseguinte, todos os outros, serem capazes de trocar de cabeça. Esse procedimento é tratado como natural, pois ninguém estranha o fato de Mr. Phelps não ter cabeça. E o fato de isso ocorrer aproxima o filme daquilo que se entende como Realismo Maravilhoso.

Tendo em vista essas características do curta-metragem, pensar nas fronteiras do Fantástico torna-se eminente. A partir do que distingue-se o Fantástico? Alazraki (1990) reforça a questão das ambiguidades presentes nas definições do Fantástico:

Porque é evidente que sob a denominação de literatura fantástica abarcamos um mundo que toca, em especial, o maravilhoso, o extraordinário, o sobrenatural, o inexplicável. Em outras palavras, ao mundo fantástico pertence o que escapa, o que está nos limites, da explicação “científica” e realista; o que está fora do mundo circundante e demonstrável.¹ (CARILLA *apud* ALAZRAKI, 1990, p. 2, tradução nossa).

Em seguida, Alazraki (1990) pontua que para classificar uma obra como fantástica não se deve se concentrar na existência de apenas um elemento, assim como não se classifica uma tragédia como tal por apenas possuir um elemento relacionado a esse gênero.

O homem sem cabeça trata de um mundo repleto de elementos estudados pelo Fantástico. Além do estranhamento causado pelo personagem que não possui cabeça, apresentado já no início do filme, também há a mencionada ambientação, somada aos comportamentos associados, como a possibilidade de comprar cabeças numa loja especializada.

No sentido do *unheimliche*, descrito por Freud (2010), não há um estranhamento de Mr. Phelps sobre o mundo que o cerca ou sobre o que acontece com ele factualmente. Mas podemos dizer que ele, de certa forma, está imer-

¹ Citação original: Porque es evidente que bajo la denominación de literatura fantástica abarcamos un mundo que toca, en especial, lo maravilloso, lo extraordinario, lo sobrenatural, lo inexplicable. En otras palabras, al mundo fantástico pertenece lo que escapa, o está en los límites, de la explicación “científica” y realista; lo que está fuera del mundo circundante y demostrable.

so nesta inquietação, a partir do que o autor descreve com base nos pensamentos de Jentsch: “Para ele [Jentsch], a condição essencial para que surja o sentimento do inquietante é a incerteza intelectual. O inquietante seria sempre algo em que nos achamos desarmados, por assim dizer”. (FREUD, 2010, p. 332). Apesar de essa afirmação ser referente à reação do leitor quanto à obra que lê, aqui adapta-se este pensamento às sensações do personagem, visto que no cinema há uma identificação muito forte entre público e o personagem devido à característica do audiovisual.

Devemos pensar no conteúdo da trama. Mr. Phelps recebeu convites para um baile e quer levar sua amada para dançar. A ausência de cabeça torna-se um problema, pois isso o deixa inseguro e insatisfeito. Eis aqui o sentimento de *unheimliche* que perpassa o filme inteiro, até próximo ao final. O personagem não aceita nem mesmo as cabeças que experimenta sobre seu corpo. A última, que havia agradado, acaba sendo rechaçada devido ao contraste de cor da pele do rosto e das mãos.

O personagem está inserido num sentimento de angústia que é transmitido para o espectador. Essa angústia é uma espécie de terror, de incômodo que atravessa o filme e faz com que o espectador se identifique com as inseguranças de Mr. Phelps. Os medos do personagem são simbolizados por seu estado visual (a ausência da cabeça) e, novamente, pelo ambiente no qual está inserido. Visualmente, o mundo onde Mr. Phelps vive demonstra como ele é oprimido. Quando caminha pela cidade, os ambientes são todos enormes, com linhas que percorrem a tela alongando o que vemos. O personagem parece sempre menor, como se o cenário estivesse prestes a tombar sobre ele.

Esse procedimento aproxima a estética presente no filme dos conceitos do Expressionismo, que, de acordo com Cánepa (2006), sempre teve conexões com o fantástico.

Em sentido estrito, o termo Expressionismo se refere ao trabalho do grupo de pintores que, durante os fins do século XIX e o início do XX, traduziram os princípios “expressionistas” em uma doutrina que envolvia o uso extático da cor e a distorção emotiva da forma, ressaltando a projeção das experiências interiores do artista no espectador. (DENVIR *apud* CÁNEPA, 2006, p. 58-59).

Assim, há uma representação das opressões e das angústias do personagem na expressão física do ambiente e do seu corpo. Dentro das narrativas fantásticas na literatura, podemos apontar uma aproximação a Franz Kafka.

Kafka inicia a novela *A metamorfose* com a descrição de um homem que virou um inseto. Essa nova condição passa a ser trabalhada no decorrer da história sem o estranhamento (assim como em *O homem sem cabeça*), mas daí desvia-se para os temas caros ao autor, o que não atende aos objetivos deste artigo. A aproximação está no reflexo da condição física do personagem quanto a sua angústias, sentimentos e sensações.

Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, ao levantar um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido por nervuras arqueadas, no topo do qual a coberta, prestes a deslizar de vez, ainda mal se sustinha. (KAFKA, 1997, p. 7).

O mal-estar sobre a própria condição não se limita a essa condição. Está em seu interior. Está em suas fragilidades.

Considerações finais

Com essas rápidas observações a respeito do filme *O homem sem cabeça*, procuramos propor uma aproximação com os conceitos do Fantástico. Há uma mescla de alguns elementos, o que propositadamente não rotula em definitivo a qual modalidade o curta-metragem estaria vinculado. O filme possui elementos que trazem sensações como angústia, expectativa e apreensão. Além disso, como citado, o inquietante, também nomeado como estranhamento, está presente.

A pergunta-problema desta pesquisa buscava encontrar as conexões com o Fantástico, e acreditamos que isso esteja contemplado no estudo apresentado, apesar de este estar embasado em rápidas considerações.

REFERÊNCIAS

- ALAZRAKI, J. *Qué es lo neofantástico?* Madrid: Arco: Libros, 1990. Disponível em: <<http://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/AlazrakiQueesloneofantastico.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2015.
- CÂNEPA, L. L. Expressionismo alemão. In: MASCARELLO, F. (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 55-88. (Coleção Campo Imagético).
- EISENSTEIN, S. Dickens, Griffith e nós. In: *A forma do filme*. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990. p. 173-216.
- FREUD, S. O inquietante. In: *Obras Completas: História de uma neurose infantil* ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 328-376. v. 14.
- KAFKA, F. *A metamorfose*. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ROAS, D. A ameaça do fantástico. In: *A ameaça do fantástico: Aproximações teóricas*. Tradução Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 29-74.
- O HOMEM SEM CABEÇA. Direção: Juan Solánas. França: Argentina: PRODUTORA, 2003. 1 DVD.

A força comunicativa da imagem e do texto na linguagem publicitária

170

Paulo Vinícius Cavalcante de Almeida

Isabel Orestes Silveira

Introdução

Este artigo nasce da observação do pesquisador sobre a força comunicativa das mensagens que utilizam as imagens e os textos para a ilustração e a redação publicitária. A hipótese que se aventa gira em torno do fato de que essa combinação imagem/texto pode exercer uma atração significativa sobre o público-alvo e também, grosso modo, sobre o sujeito que convive em grandes centros urbanos, cercado pelos inúmeros estímulos provenientes dessas linguagens.

A pesquisa se justifica pelo fato de que tais reflexões poderão contribuir para a área de Publicidade e Propaganda e fomentar uma saudável discussão sobre a comunicação e o conjunto de atitudes que determinam a eficiência da informação. Tendo em vista a força apresentada pela linguagem publicitária mediada por artifícios técnicos, como a retórica ou persuasão, vale a pena investigar tais fenômenos que intervêm no cotidiano do homem, especialmente porque o hábito de consumo pode ser impulsionado por uma vasta produção de imagens.

Os sinais gráficos e o excesso de informações podem ser datados de muito tempo e foram deixados pelo homem como marca significativa de um povo ancestral. No entanto, para além das pinturas rupestres e do período da pré-história. Observamos que, hoje mais do que nunca, não faltam referências na trajetória histórica da relação do homem com a imagem e a escrita.

A imagem é uma forma de escrita. Isso não se questiona, porque a escrita nasceu da simplificação dos registros iconográficos, dos desenhos e das pinturas. A relação entre as duas é indissolúvel, porque ambas pertencem ao universo da visualidade. (BAITELLO, 2014, p. 49).

Diante deste fato, a pesquisa propõe-se a problematizar a seguinte questão: quais são os argumentos persuasivos presentes na mensagem publicitária que visam seduzir intelectual e emocionalmente o consumidor?

A hipótese que permeia essa investigação caminha na direção de que a publicidade propõe um discurso eficaz, que estimula o hábito de compra e consumo ao utilizar recursos textuais e imagéticos. Dito de outro modo, a publicidade utiliza textos verbais e não verbais em seus anúncios. A metodologia desta pesquisa prevê uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, em que se destacam as importantes contribuições de Baitello (2014), que teoriza sobre o conceito de iconofagia, e sua força comunicativa nos indivíduos que convivem cercados de estímulos imagéticos. Utilizaremos a referência teórica de Breton (1999), para conhecer os artifícios técnicos da linguagem e a forma como eles são aplicados em anúncios de publicidade para estimular a venda e a consequente fidelização da marca.

Não será possível neste curto espaço investigar com profundidade todos os assuntos que seriam importantes tratar. Todavia, a contribuição que se pretende modesta pode destacar aspectos que envolvem a iconofagia e a publicidade, em tempos globalizados e de disseminação de imagens. Posteriormente, as técnicas fundamentais que a publicidade utiliza para o convencimento do seu público, que é a retórica, serão alvos de um breve comentário. Por fim, o estudo dará mais ênfase à linguagem afetiva do que à publicidade, se apropria para tocar o consumidor, além de elaborar um breve panorama do conceito de emotional branding.

A Publicidade e os tempos de iconofagia

Em um mundo globalizado e gradualmente interconectado, as mídias nos trazem, em tempo real, todos os acontecimentos que permeiam a sociedade, quer sejam das áreas políticas, econômicas, ambientais, artísticas etc. O mundo atual é um mundo visual, representado por impressões, estados emocionais, estilos e modo de vida de indivíduos, e representado de como o homem vê o que o circunda.

Sendo assim, o conceito de “iconofagia”, formulado por Norval Baitello Junior – cujo termo é utilizado para explicar o consumo voraz de imagens, no qual o ser humano devora imagens e é simultaneamente devorado por elas –, pode ser útil para compreender como a imagem é percebida pelo homem.

Devorar imagens ou ser devorado por elas não são possibilidades alternativas, mas simultâneas. É um estado da questão, uma descrição de nossa realidade cotidiana, uma condição inexorável da qual os humanos da era digital não podem escapar. (BAITELLO, 2014, p. 7).

O argumento de Baitello (2014) significa que a imagem precisa do nosso corpo para se perpetuar, pois sem ele ela é incapaz de existir. Ela precisa ser vista para “ser”; e alimentar-se de imagens é o equivalente a dar força a elas, emprestando o próprio corpo. Conforme Baitello (2014, p. 74) “Consumimos imagens em todas as suas formas: marcas, modas, grifes, tendências, atributos, adjetivos, figuras, ídolos, símbolos, ícones, logomarcas”.

“A produção massiva de imagens dirige-se aos nossos olhos, que progressivamente se transformam em receptadores de superfícies planas”. (BAITELLO, 2014, p. 66). Somos expostos de forma ligeira a diversas imagens trazidas por uma produção desenfreada. Logo, numa era marcada pela iconofagia, a publicidade se destaca ao apresentar suas ideias por meio de seus variados anúncios veiculados em plataformas digitais ou offline, em mídias impressas ou audiovisuais, dentre outras opções.

Vale nos lembrarmos de que:

Publicidade deriva de público (do latim publicus) e designa a qualidade do que é público. Significa ato de vulgarizar, de tornar público um fato ou uma ideia. [...] divulgação de mensagens por meio de anúncios com o fim de influenciar o público como consumidor. [...] A publicidade é, sobretudo, um grande meio de comunicação com a massa. (SILVA, 2005, p. 501, 504).

Por meio da linguagem – imagens e textos –, a persuasão se apresenta com mais soberania mediante a essa era iconofágica, pois há mais meios de tornar os produtos em realidade. A decifração da linguagem acontece pelo leitor de forma subjetiva, e dependente de seu contexto.

Segundo Figueiredo (2005, p. 1) “[...] a imagem gera o impacto, mas o poder de persuasão está na palavra, assim como a condução do raciocínio do receptor”. A imagem pode ter um grande poder sobre o consumidor, e sobre seu ato de compra ou fidelização com a marca. Sendo assim, a palavra, em simultaneidade com a imagem, se potencializa, podendo influenciar o receptor-alvo.

O ambiente virtual trouxe uma vasta disseminação e conservação de imagens, textos e informações. No entanto, o excesso de conteúdo é tão grandioso que nos tornamos reféns dele, no sentido de depender dele e desejar consumi-lo. Assim, a publicidade é apenas um de vários segmentos que a era iconofágica permitiu se prolongar com sucesso, para utilizar as imagens a seu favor.

A publicidade consiste em criar espaços midiáticos que o emissor possa controlar por inteiro. Isso é verdadeiro para o que constitui o essencial desse domínio, ou seja, a publicidade de marcas, [...] publicidade política ou governamental ou [...] em favor de grandes causas nacionais ou humanitárias. (BRETON, 1999, p. 42).

O anúncio da Cerveja Schin (campanha de 2014) é um exemplo da força que a imagem carrega em suas variadas formas e superfícies. O outdoor, na cidade de Recife, divulga a "Schin no Carnaval" e visa uma leal representação da bebida. As imagens são maiores que a borda do outdoor e há um mecanismo que faz jorrar líquido da garrafa para o copo, o que dá a impressão de que a cerveja está sendo oferecida/servida. As cores amarelas e alaranjadas transmitem a atmosfera do verão e a tipografia moldada com fontes brancas traz o texto "Porque é gostosa, porque é deliciosa, porque sim!". A frase é repetitiva e enfática ao reforçar os porquês, dando significado ao sabor da bebida; o "porque sim" destaca-se das demais letras por seu tamanho maior. Esse aspecto da tipografia indica que a mensagem não deixa dúvida, é objetiva e conclusiva.

Com esse poder de impacto e provida de artifícios vívidos, essa peça publicitária prende o olhar do consumidor pelas características da composição visual, que sugere ação dinâmica da imagem do produto e que, junto com a tipografia em variadas formas e tamanhos, entrega um belo espetáculo. Há então um consumo do homem sobre a imagem; e, ao mesmo tempo, ela (a imagem), em sua grandeza, no dizer de Baitello (2014, p. 74), consome quem a vê.

Dessa maneira, em tempos capitalistas de grande consumo, a publicidade torna-se veemente em despertar o desejo nos consumidores, que se encontram com olhares ávidos para decifrar a imagem do produto e estimulados para efetuar o ato da comprar.

A retórica publicitária

A retórica é utilizada como um instrumento benéfico na linguagem publicitária. De acordo com Pacheco (1997), o conceito de retórica é:

A palavra Retórica (originária do grego *rhetoriké*, "arte da retórica") [...] exerce a persuasão por meio de um discurso. Não se recorre a um experimento empírico nem à violência, mas procura-se ganhar a adesão intelectual do auditório apenas com o uso da argumentação.

Em suma, essa técnica de comunicação ocorre quando se pretende ganhar a aceitação do público por intermédio da argumentação. "A retórica se utiliza da linguagem comum do dia-a-dia, e não de uma linguagem técnica ou especializada. Isso ocorre porque a retórica é dirigida a todos os homens, e não a um setor específico da população". (PACHECHO, 1997). A retórica envolve o convencimento pleno e simples.

O homem utiliza a comunicação para gerar convicção, e essa atitude é específica dele. "Convencer é uma experiência específica da espécie humana. O animal informa e exprime, mas nunca se põe na posição de convencer." (BRETON, 1999, p. 24). Visto que a publicidade também transmite a própria linguagem, a retórica destina-se a grandes e variados públicos com a missão de passar uma mensagem com triunfo, a qual apropria-se do uso técnico da retórica.

Os anúncios publicitários, com o propósito de revelar características principais ou marcantes de um produto, são mediados por uma linguagem que seduz. A imagem frequentemente carrega uma força retórica tão poderosa quanto a escrita, e ambas, quando em concomitância, são inseridas em tais anúncios e possuem mais capacidade de convencer o receptor da mensagem.

Os recursos linguísticos em cada propaganda são feitos conforme o contexto de cada público. A mensagem ressalta o produto ou o serviço e persuade o consumidor a efetuar a sua aquisição. "Uma mensagem agradável ou atraente em si mesma suscitará uma atração pelo produto." (BRETON, 1999, p. 43).

O texto "The city in your hands" da peça publicitária, originalmente em inglês e posteriormente traduzido para o português, significa: "A cidade em suas mãos". A mídia impressa demonstra uma tentativa de convencimento por meio das palavras e das ilustrações, as quais contrastam com uma atraente e chamativa visualidade. Imagem e texto conjugam aqui uma mensagem que desperta o interesse e chama a atenção do receptor.

A simbologia da chave do carro da Ford aparece no primeiro plano da página, mas não é possível vê-la inteira, pois as mãos de quem a segura estão fora da imagem. Esta, por sua vez, evidencia a cor preta em contraste com a cor prata, que revela, para os olhares mais atentos, a silhueta dos edifícios de um centro urbano. Ao dirigir o veículo, a cidade será do consumidor, e ele poderá percorrê-la e conhecê-la conforme sua vontade, dando mais poder ao sujeito que dirige.

O propósito primário da persuasão é fazer o consumidor mudar a própria atitude e ser influenciado na compra. Além desses passos, a publicidade informa, todavia, que esse não é o seu objetivo maior. "A informação não passa de um meio, entre outros, desse processo de influência." (BRETON, 1999, p. 43).

O autor faz referência à outra ferramenta importante e constantemente utilizada, chamada "publicidade subliminar". Segundo Silva (2005, p. 500) "Diz-se de uma controvertida modalidade de propaganda em que as mensagens atingem diretamente o subconsciente do público [...]". Nesse tipo de propaganda, o espectador é influenciado sem saber, de forma breve, sobre certo produto. "[...] trata-se de mensagens ocultas em outras mensagens: por exemplo, uma imagem intercalada a cada vinte e cinco imagens por segundo e que influencia o espectador sem que ele saiba". (BRETON, 1999, p. 13).

Não há proibição da publicidade subliminar no Código de Defesa do Consumidor brasileiro. Segundo Oliveira e Amaral (2011),

No Brasil, diferentemente de outros países, não existe lei que disponha sobre a ilicitude das propagandas subliminares como, v.g., a Espanha, que possui em sua lei geral de Publicidade um conceito para a definição de publicidade subliminar e a enquadra como espécie de publicidade ilícita.

Assim, é possível verificar que a publicidade utiliza vários meios para atrair o público, diante do habilidoso uso de um conjunto linguístico – verbal, visual e sonoro. Outros recursos, como a publicidade subliminar ou mesmo o uso de cores variadas, o design das embalagens, dentre outros, são estratégias para obter a atenção do target. Isso inclui até os animados jingles com letras que fazem as pessoas fixarem as mensagens em suas mentes, quase de forma inconsciente. O consumidor atualmente está mais exigente e seletivo, e, dessa maneira, o convencimento sobre ele deve ser realizado de forma efetiva e competente.

A publicidade por meio de sua linguagem, está sempre preparada a "brigar" pelo seu público-alvo e pronta a convencê-lo. Utilizar a linguagem para esse convencimento torna-se um encargo acessível e descomplicado. No entanto, ao utilizar a persuasão em suas propagandas, essa tarefa torna-se menos árdua. Desse modo, a retórica é a técnica que coordena todo esse processo, e ela pode ser responsável pela aceitação e pela compreensão da mensagem pelo público, fazendo com que esse processo seja mais eficaz.

Linguagem publicitária e o apelo emocional

A tecnicização linguística é caracterizada por uma vastidão distribuída em vários campos direcionados ora à imagem, ora à persuasão das palavras etc. Um desses campos é a técnica direcionada ao sentimento do consumidor, para persuadir o público-alvo e comunicar um produto. Ao instigar os sentimentos, o consumidor é levado a aceitar de forma plena o que lhe é proposto na mensagem.

Em meio a um segmento de excesso de reproduções de imagens, o consumidor inserido nesse contexto é tomado pelas armas de comunicação visual da publicidade, como os signos, a fotografia, a tipografia, o desenho etc. Procura-se comunicar ao consumidor os benefícios do produto, para que ele efetue a compra. "O sedutor é aquele que faz ou diz no momento desejado o que é preciso: ele demonstra uma total obediência à ocasião [...] O sedutor assemelha-se a tudo o que aborda." (BRETON, 1999, p. 66).

Essa forma de comunicação com apelo emocional tem uma particularidade: ela evoca o sentimento do público-alvo, que sente-se sensibilizado pelo anúncio. Nos anúncios audiovisuais, é possível ver que é cada vez mais frequente e facilitado o uso dessa publicidade, pois a imagem e o som são capazes de despertar sensações ainda não sentidas.

Quando os publicitários se livraram da ideia, embaraçosa de seu ponto de vista, segundo a qual se tratava de produzir mensagens estritamente informativas para promover os produtos que lhes eram confinados, um dos primeiros recursos que recursos que lhes empregaram foi a relação de identificação. (BRETON, 1999, p. 65).

Essa relação de identificação acontece quando o emissor da mensagem constrói uma fantasia na qual ele se encontra ou está sendo representado dentro dessa mensagem. Desse modo, nesse exemplo de autoridade de persuasão, a sedução se encontra em trazer o receptor da mensagem para dentro de seu contexto e se adequar às suas vontades e seu estado de espírito.

Se um anúncio mostra uma sedutora jovem em êxtase diante do esplêndido colar de perolas que acaba de ganhar, é quase certo que as leitoras do anúncio reajam nestes termos: "Como eu adoraria, eu também, aumentar meu poder de sedução usando essas pérolas". (EWEN, 1983, p. 49 apud BRETON, 1999, p. 65).

Diante do termo *emotional branding*,¹ formulado por Marc Gobé (2002, p. 33), é possível perceber quão grande é a importância do vínculo emocional que as marcas têm a pretensão de construir, com objetivo de atrair clientes. Para que isso se concretize, são deixados argumentos racionais em esquecimento para dar enfoque a uma linguagem persuasiva que frisa os sentimentos.

A criação de marcas emocionais fornece os meios e a metodologia para conectar produtos ao consumidor de uma forma profundamente emocional. Ela focaliza o aspecto mais forte do caráter humano; o desejo de transcender a satisfação material e experimentar a realização emocional. (GOBÉ, 2002, p. 19).

Se em algum momento o consumidor está em dúvida sobre qual produto ou serviço escolher, o fator emocional edificado na marca trará um vínculo ao seu contexto. Sendo assim, esse é um fator resolutivo para a compra final.

O apelo emocional, muito bem explorado e desenvolvido, se apresenta de forma clara para o consumidor. A propaganda do Seguro Itaú Vida argumenta de maneira persuasiva ao utilizar como apelo o aspecto sentimental da mulher que se percebe identificada como a imagem quando se vê preparada no dia do seu casamento. O texto também apela para o lado sentimental do homem, pois o discurso evidencia que ele pode garantir uma segurança à mulher e à sua família se ele aderir a esse serviço.

Todo o contexto da cena envolve o receptor, por exemplo, pelo olhar da noiva que está direcionado ao leitor da imagem que está fora da cena e consome o anúncio. Aqui, os olhares encontram-se revelando uma proximidade de ambos – é, de novo, a imagem nos consumindo e nós somos simultaneamente consumidos por ela. As flores trazem sutileza e delicadeza, adjetivos que são totalmente relacionados à situação, mas não são quaisquer flores. Vale nos lembrarmos de que a marca Itaú, com o fundo laranja, combina com os elementos a imagem fundo e as flores de cores laranjas, no primeiro plano.

É preciso ter grande habilidade para lidar com uma linguagem que atingirá o sentimento do consumidor. Alguns aspectos, como a cultura, modo de vida e o momento político-econômico em que a nação se encontra, podem servir de repertório para a criação da redação e da ilustração publicitária. Tais fatores contribuirão para a dosagem certa de elementos emotivos que irão persuadir o receptor da mensagem.

¹ Emotional Branding é um termo sem tradução direta. São ações para construir a imagem e valores de uma marca, por meio de um posicionamento sentimental.

Considerações finais

Os instrumentos de sedução dos produtos midiáticos direcionados ao corpo humano foram e continuam sendo imagens, em qualquer linguagem, seja visual, seja musical, seja acústico-verbal. (BAITELLO, 2014, p. 51). Ainda que seja impossível mensurar a força da imagem em sua totalidade, conhecemos a capacidade grandiosa que ela exerce sobre o homem e como os olhares são chamados para as suas superfícies, se transformando em reféns do que elas transmitem.

Levando em conta o que foi observado neste artigo, percebemos que a publicidade, em tempos de grandes reproduções imagéticas, insere-se no contexto da cultura com grande êxito. Dessa maneira, ela se transforma em uma ferramenta importante que motiva as vendas. O consumidor que vive perante a era iconofágica não pode escapar do consumo descomedido de imagens, porque esta é uma condição gerada por seu contexto atual.

Por meio desses atos consumistas, cercados de um competente uso linguístico e técnicas de linguagens, como a persuasão e a retórica, os anúncios publicitários tornam-se armas precisas e capacitadas para atingir o consumidor e convencê-lo do que se pretende. Dessa maneira, gera-se lucro para as marcas, e consequentemente os clientes tornam-se fiéis devido ao *emotional branding*, que envolve a produção de elos emocionais pelas marcas.

REFERÊNCIAS

- BAITELLO JUNIOR, N. *A era da Iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus, 2014.
- BRETON, P. *A manipulação da palavra*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- EWEN, S. *Consciências sous influence*. Paris: Aubier Res., 1983
- FIGUEIREDO, C. *Redação publicitária: sedução pela palavra*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GOBÉ, M. *A emoção das marcas – Conectando marcas às pessoas*. Rio de Janeiro: Negócio, 2002.
- OLIVEIRA, L. C. B.; AMARAL, L. S. Publicidade subliminar: uma afronta ao direito à informação do consumidor. *Âmbito Jurídico*, v. 14, n. 92, set. 2011.
- PACHECO, G. Retórica e Nova Retórica: a tradição grega e a Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman. In: *Cadernos PET-JUR*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 1997. p. 27-47.
- SILVA, Z. C. *Dicionário de marketing e propaganda*. 3. ed. São Paulo: Referência, 2005.

A nova geração do jornalismo socialmente relevante no Brasil

176

André C. T. Santoro

Denise C. Paiero

Introdução

O cenário contemporâneo é fértil em discussões sobre a transformação do jornalismo na era digital. As reflexões, no entanto, concentram-se ora no enfraquecimento dos veículos impressos, ora nas novas possibilidades tecnológicas que a *internet* oferece ao desenvolvimento de coberturas jornalísticas. Sobre o primeiro tópico, diversos autores já ofereceram visões que percorrem um amplo espectro de diagnósticos e previsões, com indicadores otimistas, neutros ou apocalípticos. Neil Henry (2007) é um dos pesquisadores que apontam para um cenário em que o ocaso – ainda que parcial – dos modelos tradicionais da imprensa se apresenta como prejudicial ao bom funcionamento dos regimes democráticos. Sua tese mais importante talvez seja a de que o advento das novas tecnologias trouxe não apenas inovação e transformação, mas também, em grande medida, o risco de que o jornalismo deixe de se apresentar como um dos pilares da investigação necessária à constante vigilância de governos e de instituições em geral.

Sobre as possibilidades abertas pelas novas tecnologias, cabe recuperar a reflexão de Nelia Del Bianco, para quem “[...] é legítimo afirmar que os aspectos centrais do paradigma jornalístico estão conquistando nova referencialidade, baseada em valores culturais da sociedade da informação”. (2008, p. 8). O apontamento da autora é especialmente útil para evitar a simplificação de abordagens que tendiam a interpretar as novas configurações midiáticas como um processo de adaptação de rotinas e processos vigentes antes da disseminação da *internet* como plataforma jornalística. Uma análise mais contemporânea do jornalismo *online* deve situá-lo dentro dos procedimentos que são criados e atualizados a partir do universo das novas tecnologias da informação.

Um desses procedimentos tem relação direta com o consumo da informação. Para colocar em perspectiva os novos modelos de produção de notícias e reportagens, é crucial refletir sobre como as novas e as velhas gerações

têm direcionado a atenção para a produção jornalística. Em artigo recente, Alexandre Rodrigues e João Luiz Rosa, do jornal *Valor Econômico*, constatarem que, no ambiente digital, “[...] cada pessoa será capaz de descobrir quais temas mais lhe interessam, e aos quais vai dedicar mais atenção, sem comprometer a integridade do conhecimento. À ameaça da desatenção, o ideal seria construir uma atenção seletiva”. (2015). O que isso significa e quais serão os impactos reais desses novos modelos? Ainda não podemos oferecer respostas a essas questões. Mas ao menos uma constatação já pode ser feita: a de que não haverá, talvez nunca mais, consumidores passivos de informação como havia antes do jornalismo digital.

Diante desse cenário, surgem em vários países empresas e iniciativas jornalísticas que ocupam o vácuo deixado pela imprensa tradicional, que deixou de ter a exclusividade da seleção e organização das informações que devem ser levadas ao público. Os paradigmas sobre o processo de *gatekeeping* apresentados por David Manning White, em 1950, entre tantas outras contribuições conceituais aos estudos do jornalismo, tornaram-se ao menos parcialmente obsoletos após a consolidação dos meios digitais. Os veículos que nasceram e se desenvolveram na *internet*, pulverizados em vários endereços na rede mundial, cada qual com o seu pequeno ou grande universo de leitores, têm hoje uma função relevante: a organização e a disseminação de informações que, devido aos modelos que ajudaram a consolidar o jornalismo pré-digital, especialmente no período posterior à Segunda Guerra Mundial, não eram privilegiadas pelos *gatekeepers* historicamente consolidados.

A nova imprensa alternativa brasileira

Nesse sentido, propomos um estudo sobre agências e grupos articulados de produção de conteúdo que começam a despontar no jornalismo digital brasileiro. Em nossa interpretação, esses produtores e difusores de informação configuram-se como uma espécie de nova imprensa alternativa. Em prestamos, aqui, um excerto da obra de Bernardo Kucinski, que define como imprensa alternativa os “[...] pasquins irreverentes e panfletários” (2003, p. 21) que marcaram a história do Brasil em vários momentos, especialmente nos períodos em que houve algum tipo de repressão à atividade jornalística, como na última ditadura militar, que vigorou de 1964 a 1985.

Temos claro que não há, no Brasil atual, movimentos sistemáticos e institucionalizados de controle da atividade jornalística, como a censura que vigorou antes da retomada democrática. Não obstante, as mídias tradicionais seguem

desempenhando sua função de *gatekeepers* primários – embora não saibamos por quanto tempo poderão manter esse privilégio, se é que ainda o têm. E elas próprias, diante da *internet*, se apresentam como sistemas de controle do livre tráfego das informações. Daí a relevância da nova imprensa alternativa, especialmente daquela que orienta sua cobertura para temas socialmente relevantes. Nessa linha de reflexão, como já apontaram Silva e Andrade, “[...] a apropriação do espaço digital por meios não-hegemônicos pode ser feita de maneira a expandir as capacidades narrativas do jornalismo tradicional”. (2014, p. 140).

Para reforçar a nossa proposta, apresentamos no presente artigo dois veículos jornalísticos que se destacaram, nos últimos anos, pela seriedade de suas coberturas e pelo comprometimento com uma temática de cunho social, geralmente com ênfase em questões relacionadas aos direitos humanos: a *Agência Pública* (2017) e a *Ponte* (2017). Ambas surgiram nos últimos cinco anos e são mantidas por doações individuais e empresariais, além de parcerias com instituições não governamentais.

Cabe apontar que a expressão “imprensa alternativa” foi usada recentemente no Brasil para denominar um conjunto de *blogs* e colunistas que se posicionam, em seus espaços na *internet*, de forma predominantemente contrária à grande mídia – a qual, por sua vez, apresenta uma postura refratária a grandes coberturas voltadas a temas como direitos humanos e das minorias, violência policial etc. Em 2013, por exemplo, “Imprensa Alternativa 2.0” foi o título um ciclo de debates que reuniu os jornalistas Paulo Henrique Amorim e Luis Nassif em São Paulo. Ambos têm espaços próprios na *internet* e contam até mesmo com patrocínio de grandes empresas públicas, mas raramente ultrapassam as fronteiras do articulismo – atualmente pró-governo e contrário à cobertura oposicionista de alguns veículos tradicionais, como a revista *Veja*. Julgamos, porém, que essa perspectiva não configura uma “imprensa alternativa” presente no ambiente digital, pois não há na produção desses articulistas investigações e coberturas jornalísticas propriamente ditas.

Em nosso entendimento, a *Agência Pública* e a *Ponte*, entre outros projetos semelhantes, são a real imprensa alternativa contemporânea, ou, como preferimos, “imprensa alternativa 2.0”, para reforçar a sinergia dessas novas práticas com as possibilidades abertas pelo ambiente digital. Essa ideia se aproxima novamente das formulações de Kucinski, que caracterizou a imprensa alternativa existente durante a última ditadura militar no Brasil como um “[...] pólo agregador da sociedade civil” (2003, p. 19) que operava a partir de organizações jornalísticas clandestinas e/ou assumidamente de esquerda, todas com um posicionamento político de oposição ao regime político vigente à época.

As diferenças são muitas: as organizações atuais não são clandestinas, nem sempre (mas com frequência) se apresentam com o ideário da esquerda e as críticas ao regime político vigente são muito distintas da grita contra a ditadura do período de 1964 a 1985. Mas a ambição de agregar a sociedade civil em torno de objetivos e ideais claramente definidos – e quase sempre relacionados aos direitos humanos – permanece como marca de identificação.

Ponte e Agência Pública na cobertura da violência policial

A partir dessas considerações, e para demonstrar a validade de nossa proposição, analisamos duas reportagens veiculadas no ano de 2015 com temas relacionados à violência policial no Brasil: “Como se absolve um policial” (PERES; MORITI NETO; DOMENECI, 2015), de João Peres, Moriti Neto e Thiago Domenici; e “PM de SP bate recorde de mortes e não reduz crimes” (CARAMANTE, 2015), de André Caramante. A primeira narra episódios em que policiais militares acusados de crimes foram inocentados, com destaque para o assassinato de Dileone Lacerda de Aquino, ocorrido em 2011. A segunda traz dados sobre os 816 assassinatos cometidos por policiais militares no estado de São Paulo em 2014. Com base nas estatísticas oficiais e em depoimentos de fontes relevantes, como um ex-secretário nacional de Segurança Pública, o texto organiza informações sobre a impunidade dos agentes de segurança.

Em ambas prevalece a ideia central de que as forças policiais de São Paulo (há uma delimitação geográfica nas reportagens) praticam homicídios sem que haja ferramentas apropriadas de controle. De certa forma, os autores abrem mão de paradigmas como a imparcialidade e avançam no sentido de trazer informações e depoimentos relevantes, ainda que bastante influenciados pela denúncia que compõe os textos.

Na primeira reportagem citada, o foco da investigação é a denúncia de um “auto de resistência” forjado pela Polícia Militar de São Paulo. Como em tantas outras ocasiões, policiais militares no exercício de suas funções executaram um cidadão detido pelas forças de segurança, e, posteriormente, para encobrir o homicídio, apresentaram um relatório em que narravam uma suposta agressão cometida pelo preso, que teria sido revidada pelos policiais, resultando na morte do detento. Em um desdobramento incomum, dado o medo de represálias que costuma impor uma lei do silêncio nesses casos, uma testemunha relatou o que realmente havia ocorrido. E o relato dessa mulher deflagrou uma operação de investigação sobre a conduta dos policiais. No desfecho do caso, os policiais foram levados a um júri popular,

que reconheceu o homicídio, mas inocentou os réus – graças a uma atuação bastante incisiva do advogado de defesa dos acusados, que se valeu do histórico policial de Dileone de Aquino, envolvido previamente em um roubo.

Uma das conclusões da reportagem é a crítica ao sistema judicial brasileiro e à concepção, bastante disseminada no Brasil, de que criminosos podem e devem ser punidos com a morte, ainda que a pena capital inexistente em nosso código penal:

Essa é mais uma entre tantas histórias que não deixam dúvidas de que, para avançar no combate a ações ilegais de policiais, o país precisa acelerar a Justiça no sentido de que a impunidade não prevaleça e a criminalidade seja controlada sem violação dos direitos humanos. O que passa também por uma mudança de mentalidade da própria sociedade, representada no júri que absolveu os assassinos de Dileone. (PERES; MORITI NETO; DOMENECI, 2015).

Ao avançar na apresentação de dados alarmantes sobre a violência policial, a reportagem se vale de opiniões sobre o tema proferidas por governantes e autoridades:

“Quem não reagiu está vivo”, disse o governador Geraldo Alckmin sobre uma operação da Rota em São Paulo, no ano de 2012, que terminou com a morte de nove pessoas. “A polícia é o melhor inseticida social”, disse o então comandante da PM do Rio de Janeiro, Marcus Jardim, depois de uma chacina na Vila Cruzeiro, onde outras nove pessoas morreram, como destacou o relatório da ONU de 2008. (PERES; MORITI NETO; DOMENECI, 2015).

As declarações ajudam a reforçar o conceito de que a violência (e a impunidade) de policiais não apenas é tolerada, mas também muitas vezes estimulada por lideranças que deveriam exercer a função de zelar pelo cumprimento das leis e garantir que pessoas sob custódia do poder público não sejam assassinadas. Mas o que sobressai, em nossa análise preliminar, é a crítica *per se*. Minimizada na imprensa tradicional, a cobertura que expõe as ilegalidades cometidas ou pronunciadas por governantes e autoridades é amplificada nas reportagens da nova imprensa alternativa brasileira.

Na segunda reportagem citada, o foco é a estatística de assassinatos cometidos por policiais no estado de São Paulo. Em 2014, de acordo com levantamento do jornalista André Caramante – um dos mais ativos na produção de

textos sobre o tema da violência policial –, a Polícia Militar de São Paulo matou 816 pessoas, número muito superior ao de 2013, ano em que foram registradas 574 mortes. De forma complementar, o jornalista aponta que o alto número de assassinatos cometidos pela polícia não resultou em menos crimes:

Ao mesmo tempo em que a letalidade dos policiais militares bateu recorde em 2014, o combate aos crimes contra o patrimônio, apontado pela gestão de Geraldo Alckmin como prioridade na área de segurança pública, não evoluiu (CARAMANTE, 2015).

Na tentativa aparente de buscar um contraponto junto às autoridades estaduais de São Paulo, o jornalista informa que procurou o secretário estadual de segurança pública e o comandante-geral da Polícia Militar, mas não obteve retorno:

Procurados desde o dia 8 deste mês para se manifestar sobre a letalidade policial, o recém-empossado secretário da Segurança Pública da gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) à frente do governo de São Paulo, Alexandre de Moraes, e o seu novo comandante-geral da PM, coronel Ricardo Gambaroni, não atenderam ao pedido de entrevista. A reportagem ainda solicitou que o secretário Moraes e comandante-geral Gambaroni indicassem representantes para falar sobre a letalidade dos policiais militares, mas ambos não se manifestaram sobre o pedido. Na tarde desta sexta-feira (09), a assessoria de imprensa da Secretaria da Segurança Pública perguntou à reportagem, por telefone, “qual seria a costura da matéria” e ficou de retornar, mas isso não aconteceu até hoje. (CARAMANTE, 2015).

O trecho anteriormente citado merece uma reflexão mais detalhada. À primeira vista, esta é apenas a tentativa de buscar alguma imparcialidade no processo de apuração da reportagem. Ao procurar representantes do poder público que pudessem de alguma forma rebater ou justificar os dados apresentados, o jornalista aparentemente se afasta de um teor mais crítico em relação aos governantes. Essa, no entanto, é uma visão superficial, pois o objetivo do texto parece ser justamente apresentar uma crítica à conduta do governo do Estado. Nesse caso, portanto, a ausência de declarações do poder público é um elemento simbólico que reforça a tese construída pelo repórter – a de que as forças de segurança não apenas não condenam, como também estimulam a violência policial.

Para efeito de comparação, um texto recente publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo* também traz uma espécie de denúncia das irregularidades da Polícia

Militar de São Paulo – “Assassinatos causados por PMs somem de estatísticas da gestão Alckmin” (FERRAZ; PAGNAN, 2015).

A reportagem, publicada nas edições impressa e eletrônica do jornal, traz um dado que, de certa forma, complementa o texto de André Caramante, citado anteriormente: ao tomar conhecimento do número crescente de homicídios praticados pela Polícia Militar do Estado, o governo de São Paulo optou por modificar o método de obtenção das estatísticas de assassinatos cometidos por policiais. Mas o texto do jornal prescinde de depoimentos de especialistas sobre a situação apresentada, atenuando parcialmente a visão crítica em relação ao tema, e destina um espaço bastante generoso para o “outro lado” – a versão do governo do Estado de São Paulo sobre o ocorrido:

A Secretaria da Segurança disse que não computou as chacinas e os assassinatos praticados por PMs de serviço porque, no boletim de ocorrência, não havia informações sobre isso. Sobre as chacinas, segundo nota enviada à reportagem, disse que “o caso foi registrado como homicídio, até porque no momento de seu registro a autoria era desconhecida.” Sobre o caso do Butantã, diz que inicialmente foi registrado no boletim de ocorrência como “morte decorrente de intervenção policial”. No caso da Rota, diz que as investigações estão em andamento, mas que já há constatação de “ilegalidade” na ação dos policiais. (FERRAZ; PAGNAN, 2015).

Esse destaque generoso para a voz oficial, em nossa interpretação, não indica apenas a necessidade de buscar a imparcialidade na construção da reportagem – algo bastante recomendado nos manuais de redação de vários periódicos brasileiros, inclusive no da *Folha de S. Paulo*; o “outro lado” apresentado no texto também indica uma grande preocupação do poder público com o conteúdo veiculado nos veículos tradicionais, que mereceriam, nessa interpretação, uma atenção mais cuidadosa. O que não logramos descobrir é o motivo desse zelo diferenciado, posto que a capilaridade dos veículos exclusivamente digitais pode representar uma grande vantagem competitiva em relação à mídia pré-*internet*.

Considerações finais

Discutida a partir de um viés histórico que enfatiza a necessidade de coberturas relevantes em regimes de exceção, a imprensa alternativa brasileira foi um marco importante da luta pela democracia durante a última ditadura

militar no país. Após a abertura política do país, no entanto, ela se dissolveu graças à retirada progressiva da censura estatal imposta aos meios de comunicação. Mas o surgimento da *internet* trouxe novamente a necessidade de se discutir possibilidades de cobertura que extrapolem a produção de conteúdo dos veículos tradicionais. Nesse contexto, cabe discutir o surgimento de uma nova imprensa alternativa, não mais vinculada à luta política contra a ditadura, mas a temas que não encontram espaço em jornais e revistas com projetos editoriais já consolidados – e muitas vezes associados a partidos, governos e grupos econômicos.

A nova configuração traz a necessidade de atualizar a denominação – daí o uso da expressão “imprensa alternativa 2.0” – para agrupar os veículos digitais que privilegiam a elaboração de reportagens vinculadas a uma temática muitas vezes deixada em segundo plano pela imprensa tradicional. Apresentamos, neste artigo, dois desses veículos: a *Agência Pública* e a *Ponte*. Ambos dão ênfase a temas relacionados aos direitos humanos em geral. Para a constituição do objeto de pesquisa, escolhemos duas reportagens sobre a violência policial em São Paulo.

A análise dos dois textos citados corrobora a tese de Carlos Rogé Ferreira sobre a utilização da reportagem como espaço de ruptura em relação aos temas que o sistema da mídia tradicional não quer “ver nem discutir” (2003, p. 325). E justifica a identificação dos novos sites colaborativos e não vinculados aos grandes grupos midiáticos como a imprensa alternativa dos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

- CARAMANTE, André. PM de SP bate recorde de mortes e não reduz crimes. *Ponte: direitos humanos, justiça, segurança pública*, 12 jan. 2015. Disponível em: <<http://ponte.org/pm-de-sp-bate-recorde-de-mortes-e-nao-reduz-crimes>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- DEL BIANCO, N. A internet como fator de mudança no jornalismo. *BOCC*, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bianco-nelia-internet-mudanca-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- FERRAZ, L.; PAGNAN, R. Assassinatos causados por PMs somem de estatísticas da gestão Alckmin. *Folha de S. Paulo*, 10 nov. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1704292-mortes-causadas-por-pms-somem-de-estatisticas-da-gestao-alckmin.shtml>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- FERREIRA, C. R. *Literatura e jornalismo: práticas políticas*: São Paulo: Edusp, 2003.
- HENRY, N. *American carnival: journalism under siege in an age of new media*. Califórnia: University of California Press, 2007.
- KUCINSKI, B. *Jornalistas e Revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa*. São Paulo: Edusp, 2003.
- PERES, J.; MORITI NETO; DOMENICI, T. Como se absolve um policial. *Agência Pública*, 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://apublica.org/2015/03/como-se-absolve-um-policial>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- RODRIGUES, A.; ROSA, J. L. Os novos consumidores de informação. *Observatório da Imprensa*, ed. 856, 23 jun. 2015. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/grande-pequena-imprensa/os-novos-consumidores-de-informacao/>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- SILVA, M. P.; ANDRADE, T. P. Resistência na ‘sociedade de controle’: jornalismo alternativo e novas linguagens. *Esferas*, ano 3, n. 5, p. 139-149, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/5330/3634>>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- WHITE, D. M. The “gate keeper”: A case study in the selection of news”. *Journalism Quarterly*, v. 27, p. 383-391, 1950.

Olhar Periférico: uma experiência de extensão universitária em busca de um jornalismo cidadão

Daniel De Thomaz

Bianca Araújo

Introdução

181

O Projeto Olhar Periférico é um projeto de extensão universitária criado em julho de 2013 e vem, desde então, sendo desenvolvido com a perspectiva de ampliar o olhar, aproximar a percepção mais abrangente dos estudantes de graduação em Jornalismo, colocando-os em contato com as demandas sociais no entorno da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) por meio de uma prática jornalística cidadã. Essa "ampliação" passou por diversas fases, mas nasceu com o objetivo de despertar interesse para os fatos que não possuem a pujança característica do noticiário das grandes redes dos meios de comunicação de massa. Para isso, procuramos estimular a consciência crítica de nossos alunos, tendo como base uma concepção de universidade que rompe com a lógica estritamente mercantil (RODRIGUES, 2007) e profissionalizante que impera no ensino superior, principalmente na Comunicação Social/Jornalismo. Acreditamos que a universidade, como instituição de ensino, pesquisa e extensão, pode e deve ser concebida como espaço de formação profissional. Mas o compromisso com a formação humana e sociopolítica do indivíduo deve ser sempre uma meta a ser alcançada.

Nesse contexto, acreditamos que é possível alinhar os propósitos do ensino superior a uma das mais importantes funções da universidade: a Extensão. Só ela permite essa interação "além muros" de forma efetiva, transformando o saber acadêmico a partir de uma relação intrínseca com as demandas sociais. Dessa forma, criamos o projeto de extensão por ser uma ação mais efetiva que possibilitou envolver nossos alunos em uma atividade prática, de impacto fundamental – e regional – em suas formações. Em nosso entendimento, a extensão universitária é a prática de excelência em que teoria e prática são realizadas, encontrando na sociedade a possibilidade da práxis do conhecimento acadêmico. É possível observar na definição a seguir as suas principais características:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987).

A partir dessa perspectiva, o objetivo desse artigo é analisar a experiência da oferta desse projeto de extensão, marcado por um forte envolvimento entre alunos de Jornalismo e algumas organizações sociais que existem e atuam no entorno da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), localizada no bairro de Higienópolis, na cidade de São Paulo. Desde que a criação até presente data, passaram pelo projeto aproximadamente uma centena de alunos.

Para atender a esse objetivo (a análise), faremos uma breve reflexão acerca do papel da universidade no processo de formação sociopolítica do estudante, a partir de algumas reflexões baseadas em Paulo Freire (1989) e Antonio Gramsci (1979). Em seguida, discutiremos alguns preceitos do jornalismo para, posteriormente, apresentar as fases do Projeto Olhar Periférico, comentando algumas experiências de intervenção social desenvolvidas ao longo dos anos de 2014 e 2015.

Universidade e compromisso intelectual

Há uma perspectiva hegemônica nos processos de formação acadêmica brasileira. Ela conduz à universalização da concepção de universidade como formadora de mão de obra especializada, com vistas à inserção subordinada do respectivo profissional aos interesses do mercado. Nesse sentido, o que se constata é que tal formação está fundamentalmente direcionada para uma perspectiva profissionalizante, reforçando o caráter de uma “universidade funcional”. (CHAUÍ, 2001).

Oportunizar algo que seja capaz de ir além dessa função totalizadora nos coloca diante de um desafio. Como um jornalista é capaz de compreender os processos que envolvem a dinâmica de uma sociedade? Seu trabalho é antes de tudo intelectual, mesmo que sua atuação não seja exatamente a de um intelectual profissional.

Na lógica de uma sociedade que se pretende funcionalista e pragmática, a universidade participa de maneira importante no processo de “formação do intelectual”, afinal, é sua responsabilidade proporcionar ao indivíduo o acesso ao conhecimento universal produzido e oferecer condições para a construção de “novos conhecimentos”. Conforme nos aponta Antonio Gramsci, todos, direta ou indiretamente, participam da concepção de mundo.

Existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1979, p. 7-8).

Nessa perspectiva, a apropriação dos conhecimentos visa proporcionar uma qualificação na compreensão da dialética da sociedade. Em outro viés, a atuação intelectual não se restringe à simples tarefa de repensar a sociedade nas suas mais diversas miríades. Há de se ter uma noção maior, uma noção de compromisso. Paulo Freire (1989) afirma que o ser humano é um ser de compromisso e que a sua condição profissional é, tão somente, um atributivo. Para Paulo Freire, o compromisso é, em si, a própria essência do ser humano e, para tanto, “[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. (FREIRE, 1989, p. 16). Assumindo essa concepção, reconhecemos que a universidade deve assumir a tarefa de explicitar ao próprio indivíduo a sua condição de “ser de compromisso”, e que, sendo assim, ele precisa ser capaz de saber-se no mundo e compreendê-lo para assumir o compromisso inexorável da “humanização”.

Seu compromisso como profissional, sem dúvida, pode dicotomizar-se de seu compromisso original de homem. O compromisso, como um quefazer radical e totalizado, repele as racionalizações. Não posso nas 2^{as} feiras assumir compromisso como homem, para nas 3^{as} feiras

assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolorosa de valores, mais aos meios que ao fim dos homens. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (FREIRE, 1989, p. 20).

Discurso das Mídias e Jornalismo

Diante do exposto, o jornalista desempenha um importante papel na sociedade. Sua formação acadêmica necessita ser a mais crítica e próxima dos futuros conflitos que irá reportar em seu futuro profissional. Isso porque, na maior parte das vezes, ele deverá apropriar-se dos discursos alheios para produzir o próprio, com absoluta fidedignidade aos efeitos da realidade. Como esclarece Charaudeau (2006, p. 147), “[...] a instância midiática não pode, evidentemente, inventar as notícias”. É por essa razão que no Jornalismo, ao contrário do que ocorre na literatura, os acontecimentos narrados não podem ser fictícios. Dessa forma, é grande a complexidade das decisões que um jornalista precisa tomar no momento de representar no próprio discurso os discursos produzidos por suas fontes.

A produção desses diferentes efeitos aponta para o fato de que a escrita jornalística está submetida a tensões divergentes. Por um lado, os veículos de Comunicação ditos de referência devem produzir um objeto de saber ou de conhecimento, cuja função é permitir à instância cidadã agir de forma socialmente responsável. (CHARAUDEAU, 2006). Nessa perspectiva, o jornalista mostrar-se merecedor de credibilidade. Por outro lado, os veículos de Comunicação são empresas comerciais e devem competir entre si pela fidelização do leitor/consumidor. Por esse motivo, devem produzir objetos de consumo atrativos.

De acordo com Traquina (2005, p. 19), a maioria dos livros e guias de jornalismo determina que as notícias são uma compilação de “[...] tudo o que é importante e/ou interessante”. Os próprios critérios de noticiabilidade, se analisados com profundidade, comprovam que o jornalismo dá mais atenção à acontecimen-

tos (*hard news*) em detrimento de problemáticas. “O campo jornalístico tem maiores dificuldade na abertura de problemáticas.” (TRAQUINA, 2008, p. 82).

O Projeto Olhar Periférico tem por objetivo abrir o olhar dos alunos de jornalismo quanto a tensões sociais, visando a formação de profissionais que fujam do convencional *hard news*. Introduzir no aprendizado desses jovens sensibilidade e consciência na hora de criarem pautas, para proporcionem conhecimentos positivos, que não têm muito espaço nas grandes mídias, como os projetos sociais. O projeto propõe a parceria de ONGs com grupo de alunos participantes da oficina de Jornalismo Audiovisual para que estes produzam uma matéria informativa que divulgue o trabalho dessas instituições. Muito mais que a produção de vídeos com essa temática, o projeto pretende despertar o interesse dos jovens em serem engajados com questões sociais, que beneficiem a população ao seu entorno. E, claro, auxiliar as ONGs na divulgação de suas ações ao grande público por meio da veiculação de conteúdo audiovisual feito com bastante critério pelos estudantes.

O jornalismo é uma atividade intrinsecamente ligada às mais diferentes áreas da vida humana, e desde os anos 1980 vem apresentando um perfil que lhe atribui um comprometimento com a promoção da cidadania. Contudo, a relação do jornalismo com o desenvolvimento social dos cidadãos vem de muito antes, desde o século XVII, “[...] quando Tobias Peucer defendeu a primeira tese de doutorado sobre o então recente fenômeno do jornalismo, os jornais já eram compreendidos como ‘úteis para a vida cívica’”. (SOUSA, 2004 apud ASSIS, 2012, p. 133). Por ter a função de pautar a sociedade, assim como também ser pautada por ela, o jornalismo não é apenas uma tarefa exercida mecanicamente por pessoas treinadas nas universidades – é um serviço público que, além de informar, deve estar aberto para ouvir as queixas e lutar ao lado dos cidadãos. “Ao contrário de seu suporte, o jornalismo permanece na pauta social, subsidiando conversas, debates, reflexões ou atitudes capazes de transformar significativamente a realidade.” (ASSIS, 2012 p. 133).

Com o passar dos anos e o desenvolvimento do jornalismo, mudanças sérias ocorreram no que tange à forma de como exercer essa profissão. As teorias do jornalismo começaram a ser formadas durante o século XX, e com elas vieram um modelo engessado de como o jornalista deveria se portar. Se levarmos em conta a Teoria do Espelho, citada por Nelson Traquina (1993, p. 133), o jornalismo é um espelho da realidade. Em consequência disso, criou-se a ideia de que o jornalista deveria atuar apenas como um observador dos fatos, de forma neutra, sem se envolver com o que é noticiado. Essas teorias se consolidaram no meio jornalístico e o resultado foi uma mídia cada vez

mais distante da população e o crescimento da veiculação de notícias sensacionalistas, que exploram as fontes e espetacularizam seu sofrimento.

De acordo com Kovach e Rosenstiel (2004, p. 31), a finalidade primordial do jornalismo é oferecer informações que os cidadãos necessitam para serem livres e capazes de se “autogovernar”. Isso comprova o poder que o jornalismo tem de influenciar a ações e a vida das pessoas. O *Civic Journalism* (“Jornalismo Público”) é uma vertente do jornalismo que se pauta no interesse comunitário. Isto é, nessa prática mais humanizada, o “foco” das atenções são os assuntos que têm importância para o cidadão comum e para as minorias. “Mesmo as coberturas tradicionais, como cobertura de eleições, voltariam sua atenção não para o que candidato que dizer, mas para o que o cidadão quer discutir.” (FERNANDES, 2002 apud ASSIS, 2012, p. 142).

Baseado nessa nova perspectiva, surge o Projeto Olhar Periférico, inserindo na educação universitária de futuros jornalistas a compreensão do jornalismo como serviço aos cidadãos e oferecendo pautas que mobilizem a população quanto ao fomento de atividades sociais no lugar onde vivem. A disseminação de conhecimento acerca da importância desses projetos está acompanhada de valores como a solidariedade, amor ao próximo e consciência social. Despertar esse olhar, que já está adormecido nesses jovens, faz parte do objetivo que o projeto tem: transformar a mídia tradicional em um lugar melhor, com jornalistas competentes que saibam manter uma relação saudável com os cidadãos. Ter um Olhar Periférico como jornalista é saber enxergar coisas que a maioria das pessoas não enxerga, ou que acha insignificantes, e trazê-las à luz com uma abordagem inovadora e positiva.

De fato, ao pautar assuntos como economia, saúde, cultura, meio ambiente, sustentabilidade, dentre outros, a imprensa apresenta-nos o que há, no momento, de mais importante na esfera pública, podendo, assim, interferir ou incentivar avanços e crescimentos nos mais vastos setores. Porém, não é apenas “o quê” os jornais dizem que interfere no nosso cotidiano, mas também – ou, talvez, principalmente – “como” dizem. (ASSIS, 2012, p. 134). A seguir, descreveremos as etapas do projeto ao longo de seis meses.

1 Etapas de Execução

A ação foi iniciada a partir de Julho de 2014, com a intenção de expandir o olhar dos alunos de jornalismo quanto às ações sociais que ocorrem no entorno da universidade. Dado que a maioria dos alunos da UPM São Paulo é de cidades do interior, foi constatado que muitos resumem sua experiência

acadêmica apenas participando das aulas propostas em sua grade. Muitos desses alunos não conhecem a cidade, e mesmo os que nasceram na capital não têm a sensibilidade de percepção das atividades sociais que trazem benefício para a comunidade como um todo. Este é o objetivo maior do Olhar Periférico: fazer os alunos de jornalismo se envolverem com projetos que beneficiem a cidade e seus habitantes, a fim de criar uma melhor relação entre as ONGs e os jornalistas em uma via de mão dupla.

1.1 Mapeamento de ONGs

O primeiro passo foi mapear todas as instituições que promoviam ações sociais no seguinte raio: Higienópolis, Bixiga, Bela Vista, Consolação e Pacaembu. No primeiro semestre de pesquisa, tivemos a ajuda da Tatiana Silva, que nos introduziu à Rede Social Bela Vista. Foi colocado à nossa disposição uma lista com ONGs, endereços, responsáveis e meios de contato. Após filtrar as instituições usando critérios de seleção, como a localização e o trabalho realizado por elas, chegamos a um total de 12 ONGs que poderiam ser possíveis parceiras.

1.2 Prospecção de Parceiros

Posterior à seleção das parceiras, começou o trabalho de prospecção. Primeiramente, era feito contato por telefone, explicando o trabalho e oferecendo-lhes a possibilidade de participar. Quando não conseguíamos contatar por telefone, mandávamos um e-mail. Se mesmo assim não obtivesse resposta, a bolsista comparecia até o endereço da instituição para fazer a abordagem pessoalmente. Essa etapa foi a mais difícil de toda a pesquisa, pois há certa desconfiança por parte dos representantes das ONGs quando sabem que faremos um trabalho jornalístico e audiovisual. Algumas preocupavam-se com a veiculação das imagens, porque em alguns casos os beneficiados não poderiam ser identificados no vídeo (tanto crianças quanto adultos). No entanto, houve simples desinteresse por parte de outras, justamente por ser um trabalho universitário (os responsáveis tinham algum tipo de impressão de que não seria um trabalho sério). Havia também a burocracia de algumas outras, o que acarretou a necessidade de ligar para diversos setores para tentar explicar nosso projeto, mas nenhum acabou atendendo. A dificuldade de ir pessoalmente em todas as instituições foi que, em determinados momentos, o endereço era falso e não existia nenhuma instituição social naquele lugar.

No primeiro semestre de pesquisa, em 2014, conseguimos um total de quatro parceiros, sendo: Espaço Arterial; FUNARTE; ASES e Instituto Recicla Mundo. Apesar

disso, os grupos responsáveis pelo Instituto Recicla Mundo e Espaço Arterial não deram prosseguimento ao trabalho. Por isso, em 2015, decidimos tentar trabalhar novamente com as duas instituições do ano anterior: o Instituto Recicla Mundo, que acabou não conseguindo participar em 2014 e o ASES que gostou do projeto e teve interesse em participar novamente, com novos grupos de alunos. Então, em 2015, trabalhamos com: APAF; Instituto Recicla Mundo; ASES e Ação Educativa. Contudo, o trabalho com a Ação Educativa não foi continuado.

1.3 A Oficina, divisão dos alunos e distribuição de ONGs por grupos

A oficina de jornalismo audiovisual acontece uma vez por semana, às 7h30m, e é oferecida aos alunos de Jornalismo da UPM. Os alunos inscritos são introduzidos ao Projeto Olhar periférico e a seus objetivos. Normalmente, há uma média de 25 inscritos por semestre. Nós dividimos esses alunos em grupos, pegamos os e-mails de cada participante e lhes apresentamos nossa ferramenta de comunicação: grupo no Facebook e Google Drive. Neste software de nuvem está compartilhado o cronograma da oficina, termo de autorização de uso de imagem e som, planejamento de produção e roteiro de edição.

No primeiro encontro, mostramos os vídeos elaborados por alunos que participaram de edições anteriores do Olhar Periférico para que os novos participantes tenham noção do trabalho final. Na segunda semana, são distribuídas as ONGs parceiras, sendo uma por grupo. Esses alunos acompanharão a instituição durante o semestre, criando uma relação com os voluntários e beneficiados, documentando por meio de vídeo o trabalho executado por eles. Os alunos são divididos em funções, como câmera, repórter, editor e produtor. O produto final é uma matéria de três a cinco minutos, contando qual é a ação promovida pela ONG, o que ela traz de benefício para a comunidade e a seus habitantes e a visão dos beneficiados quanto a ela.

1.4 Exercícios de Câmera e Planos de Enquadramento – Oficina

Antes de entrarem em contato com os parceiros, os alunos passaram por exercícios de câmera, em que colocam em prática os planos de enquadramento e aprendem quais as posições de câmera para realizar as entrevistas. O exercício é feito em uma aula, os alunos utilizam câmera, microfone e tripé e saem pelo *campus* para executá-lo. Após o exercício, no qual são realizados enquadramentos e movimentos de câmera, os alunos levam os vídeos para a sala de aula, momento em que assistimos, damos orientação quando a imagem é feita de forma errada, preparando-os para as gravações externas com as ONGs.

1.5 Gravação de Material e Avaliação de imagens

Os grupos têm cinco semanas para entrarem em contato com as instituições, marcarem as devidas reuniões, montarem a agenda de gravação e executarem as filmagens. Dentro desse período, nos encontros presenciais, os alunos levam o que produziram até então para a sala de aula, momento em que assistimos ao material e o professor avalia a qualidade das imagens. Se o material não está com boa qualidade, o grupo deve regrava-lo ou substituí-lo com outra gravação no roteiro.

Em casos de desmembramento de grupos ou de falta de retorno por parte da instituição parceira, como o Espaço Arterial e Instituto Recicla Mundo (2014), juntamos os alunos a um grupo já bem estabelecido ou encaminhamos a outra instituição. Em 2014, os grupos que não conseguiram contato com as duas ONGs citadas anteriormente foram unidos e ficaram responsáveis de cobrir uma feira orgânica promovida pela Matilha Cultural.

1.6 Semana de Edição e Entrega

O penúltimo encontro em sala de aula é reservado para que os alunos levem seus roteiros de edição para a aprovação do professor. Após a correção, eles são liberados para gravarem respectivos offs ou outros detalhes que finalizarão a matéria. Três semanas antes da reunião de encerramento, os alunos se reúnem na ilha de edição para editarem seus vídeos de acordo com o roteiro aprovado. Caso o aluno tenha dificuldades ou não saiba usar o FinalCut Pro, os técnicos podem ajudá-lo. Na semana seguinte, é feita a última aula presencial, momento no qual os alunos expõem seus vídeos finalizados para todos os colegas e ouvem a opinião do professor a respeito. A partir daí, os alunos ficam informados do horário da reunião de encerramento e entram em contato com o representante da instituição que acompanharam para convidá-lo ao evento.

1.7 Encontro de encerramento

O encontro de encerramento é feito no auditório do Centro Histórico e Cultural da UPM Higienópolis. Reunimos os alunos participantes e os responsáveis pelas ONGs parceiras para exibirmos o material pronto e discutirmos a respeito. Os alunos falam sobre sua experiência durante os meses que passaram junto com todos que envolvem a ONG. Baseados em suas impressões pessoais, eles entregam um relatório (elaborado por eles mesmos) com sugestões que a instituição poderia tomar para melhorar sua comunicação externa. A matéria audiovisual é exibida para os presentes e comentada pelos responsáveis da ins-

tituição retratada. O envolvimento de alguns alunos rendeu, em alguns casos, oportunidades de estágio, trabalho voluntário e desenvolvimento de iniciação científica. Diferentemente daqueles que deixam o projeto no meio do caminho, esses alunos colheram os frutos de seu trabalho e criaram consciência de que é possível fazer jornalismo com pautas positivas, que sejam informativas e tragam benefícios para a comunidade. O arquivo digital contendo as reportagens são cedidos gratuitamente aos parceiros para que possam ampliar seu alcance por meio de redes sociais e canais de *streaming*.

A satisfação das instituições ao receberem uma cópia do trabalho realizado é ressaltada durante o encontro de encerramento. Muitas ONGs acabam usando o material produzido pelos alunos em seus canais de comunicação para divulgar o trabalho da instituição. Os resultados positivos, em que os alunos se engajaram e fizeram parte do dia a dia da ONG, despertaram a atenção de algumas instituições que querem participar do projeto novamente no semestre seguinte. Como o caso do Associação Solidariedade e Esperança (ASES), que manifestou interesse de continuar com a parceria junto ao Projeto Olhar Periférico, pois os vídeos ajudaram muito no processo de divulgação da ONG. Em 2015, o ASES continuou como parceiro do projeto, levantando uma proposta de criação de uma oficina na qual alunos de jornalismo orientassem as crianças da ONG a criarem *blogs* individuais para publicação diária. A proposta não foi discutida de forma mais aprofundada.

Considerações finais

As escolas de jornalismo ensinam diversas teorias e critérios de noticiabilidade que irão guiar os futuros jornalistas em toda a sua vida profissional. Contudo, grande parte delas baseia-se no preceito de que notícia é algo que foge do normal. Isto é, um acontecimento que traga algo de novo, extraordinário e, de preferência, que chame a atenção do público. A partir disso, tanto o jornalismo quanto a notícia tornaram-se mercadoria ao entrarem na disputa de quem vende mais. O resultado foi o crescimento da veiculação de pautas negativas, que não agregam nada à vida dos cidadãos e inspira-lhes medo e insegurança. Desmistificar o lado sombrio das ONGs ao mesmo tempo em que as ajudamos a veicular as ações sociais que fazem no entorno da comunidade, muitas vezes desprezadas pelos jovens e cidadãos em geral, é uma experiência gratificante, que mostra a importância da influência da mídia na sociedade. Se os futuros profissionais da comunicação pautarem-se em assuntos que trazem questões positivas e que tenham impacto na comunidade, o jornalismo perderá cada vez mais a fama "*bad news is good news*" (notícia ruim é notícia boa). Esse é

o papel de uma universidade crítica que não se exime da responsabilidade de formar, acima de tudo, cidadãos responsáveis, intelectualmente comprometidos com as causas sociais, e não apenas frios técnicos.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FORPROEX, I., 1987, Brasília, DF. *Conceito de extensão, institucionalização e financiamento*. Brasília, DF: Renex, 1987. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. *Os elementos do jornalismo: o que os jornalistas devem saber e o público exigir*. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2004.
- RODRIGUES, J. S. *Os empresários e o ensino superior*. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.
- TRAQUINA, N. *Jornalismo: questões, teorias e estórias*. Lisboa: Vega, 1993.
- _____. *Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005. (v. 1).
- _____. *Teorias do jornalismo: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. (v. 2).

Consumo na pós-modernidade: mito na propaganda

Os séculos XVIII e XIX são caracterizados por revoluções políticas e econômicas; o fim do século XIX e o século XX, por revoluções artísticas e tecnológicas. As novas revoluções que vivenciamos estão no campo científico, tecnológico e no consumo de massa. Situações em que indivíduos, fascinados com o “novo”, passam a adotar valores, mercadorias, tecnologias e fórmulas de lazer rapidamente descartáveis.

Se a Idade Moderna foi obcecada pela produção e pela revolução, a Pós-Moderna é obcecada pela informação e pela expressão. O curioso é que: quanto mais as pessoas se expressam, comunicam-se, menos dizem em conteúdo; quanto mais a subjetividade é solicitada, mais o interlocutor é anônimo e o resultado é o vazio. (LIPOVETSKY, 2005). Ninguém de fato está interessado nessa profusão de informações. A necessidade de se estar permanentemente conectado para informar os pequenos detalhes de sua despercebida existência torna-se um vício. Daí a indiferença em relação aos conteúdos, sem finalidade ou público, movidos apenas por um impulso, por um desejo de se expressar com qualquer mensagem, exercendo o direito de se comunicar com um prazer narcisista de ser ouvido ou lido por um público conivente com a ausência de substância pós-moderna, com a lógica do vazio. (LIPOVETSKY, 2005).

Entramos na cultura pós-moderna no momento em que as vanguardas modernistas do século passado deixam de causar *frisson*, no momento em que os sentidos hedonistas passam a ser vistos como os valores legítimos da sociedade atual, tendo como fulcro o culto ao “ter” a qualquer preço.

A era do consumismo tende a reduzir as diferenças históricas entre gerações e gênero, colocando em evidência comportamentos mais descontraídos, liberais, portanto, mais autênticos, por estarem descolados das convenções sociais rígidas, até meados do século XX. O masculino e o feminino deixam de apresentar características comportamentais tão bem definidas. As gerações se confundem na forma de se expressar, vestir e divertir. Tudo da forma

descontraída; algo inimaginável há poucas décadas, por conta da busca frenética da permanente juventude e da educação permissiva.

A ética hedonista favorece a personalidade narcísica e “a fragmentação disparatada do Eu, a emergência de um indivíduo obediente a lógicas múltiplas”. (LIPOVETSKY, 2005, p. 89). Deparamo-nos com um caleidoscópio de interesses e mercadorias, tendo de optar por um produto, eleger uma preferência, atender a vários compromissos em um curtíssimo espaço de tempo, além de responder a várias mensagens; em síntese, consumimos e somos consumidos de modo compulsivo, efêmero e passageiro.

A marca cada vez mais conspícua de nossa época é a intensa produção de significado e identidade: meu vizinho, minha comunidade, minha cidade, minha escola, minha árvore, meu rio, minha praia, minha capela, minha paz, meu meio ambiente. (CASTELLS apud BAUMAN, 2007, p. 89).

A lógica de nosso tempo é a busca obsessiva de felicidade, mesmo que em doses homeopáticas, descartáveis em curto prazo. É o alto preço que se paga por um consumismo de premissa supérflua, magistralmente orquestrado por profissionais brilhantes, cada vez mais competentes, os quais sabem como alcançar seus objetivos. As mitologias culturais representam um universo de possibilidades para a criação dos grandes anunciantes. Em um mundo onde as imagens são fundamentais para o espetáculo do dia a dia, e os papéis dos sexos estão em estado fluido, compreender a psique feminina e masculina é de grande utilidade para despertar o interesse do público consumidor.

Os publicitários, por vezes, deparam-se com a necessidade de criar campanhas dirigidas a um público específico. Nesses casos, as mitologias entram em ação, principalmente a grega, por ser a que mais influencia a civilização ocidental. O que hoje conhecemos como mitologia greco-romana teve seu início como mágicas alegóricas que os povos antigos inventaram, na falta do conhecimento científico e tecnológico, para responder a grandes dilemas que afligiam a humanidade: como começou o universo, como o homem, as plantas e os animais surgiram, para onde vão as pessoas após a morte, e de onde surgem os temidos relâmpagos. As respostas correram por conta da sabedoria popular espontânea, modificando um pouco o conteúdo nas gerações subsequentes, conforme convinha às circunstâncias. O que explica a variedade de versões para cada mito, consideradas até hoje, como a melhor fonte para conhecer o percurso do pensamento do homem e da mulher. Lembrando que as imagens arquetípicas, encontradas em antigas mitologias e contos de fadas, persistem na mente humana. Sua importância está em sua maleabilidade tanto no tempo quanto no espaço.

(RANDAZZO, 1997). Os anunciantes se esforçam para atrair consumidores, ressaltando seus valores, seu estilo de vida, sua sensibilidade e sua autoestima.

A compreensão dos arquétipos relacionados com o gênero e de como as mitologias de marca exploram estas reações instintivas, prepara o terreno para a criação de novas mitologias de marca e o fortalecimento das que já existem. (RANDAZZO, 1997, p. 93).

O sucesso de um anúncio depende da resposta aos quesitos: quem é o público-alvo? O que se deseja comunicar? Como chegar ao consumidor?

A identidade de gênero indica aspectos da autoimagem do indivíduo, sua posição no mundo, um sentido de feminilidade ou masculinidade essencial na criação da mensagem publicitária, sem, porém, deixar de considerar similaridades, diferenças e mitologias correspondentes. Os mitos representam uma alternativa de conhecimento do mundo e dos seres humanos, um modo de conhecer questões fundamentais da existência; são uma fonte inesgotável, a qual vem sendo explorada pelo universo publicitário. O Ocidente, nas últimas décadas, apresenta um despertar feminino, antítese da sociedade patriarcal e de seus pressupostos valores políticos e sociais. A nova lucidez feminina e feminista levou ao controle de natalidade, a um melhor sistema de saúde, à ampliação do mercado de trabalho urbano, ao divórcio, ao direito ao voto, dentre tantas outras conquistas. O despertar se reflete nas estruturas psíquicas de nossa cultura, capaz de transformar o modo como pensamos o mundo e o lugar que nos cabe nele.

As deusas representam o arquétipo da psique humana e se manifestam desde sempre sob vários disfarces, mesmo que inconscientemente. Elas simbolizam na modernidade aquilo que a mulher é; não o que a sociedade esperaria que ela fosse, em uma expectativa limitante.

A efervescência múltipla de cada mulher significa um envolvimento profundo com essas forças femininas que vivem em nós e por nosso intermédio. O conhecimento delas facilita a compreensão de cada influência na psique feminina.

As “deusas” estão em fermentação dentro de nós, representadas por imagens e ícones em nossa cultura, reconhecidas intuitivamente em todas as mulheres. A forma que um arquétipo (reconhecido por Jung como o inconsciente coletivo) feminino pode assumir, por exemplo, uma jovem executiva, inteligente e elegante personifica a mulher Atena, representa uma consciência complexa e altamente evoluída, a qual caracteriza o que este tipo de mulher pensa, sente e faz. Seus traços proeminentes são a dedicação ao trabalho, a vontade de realização pro-

fissional, a independência, a intelectualidade, a consciência política e a carreira. A deusa Atena, nos cantos de Homero, aparece na *Iliada* como protetora e companheira divina de jovens heróis e guerreiros, mas, para os gregos, ela tinha outros predicados e funções, "[...] enquanto deusa, ela é a energia psíquica que inspira e informa as atitudes cotidianas, o comportamento e os ideais de muitas mulheres da sociedade contemporânea". (WOOLGER, 2007, p. 15). Cada mulher é uma mistura complexa de todas as deusas, tendo a preponderância de umas mais que outras. Os seis principais arquétipos gregos de deusas, selecionados pelos autores citados, parecem ser os mais ativos na vida das mulheres modernas:

A mulher-Atena é regida pela deusa da sabedoria e da civilização; ela busca a realização profissional na carreira, envolvendo-se com educação, cultura intelectual, justiça social e política.

A mulher-Afrodite é regida pela deusa do amor e está voltada principalmente para relacionamentos humanos, sexualidade, intriga, romance, beleza e inspiração das artes.

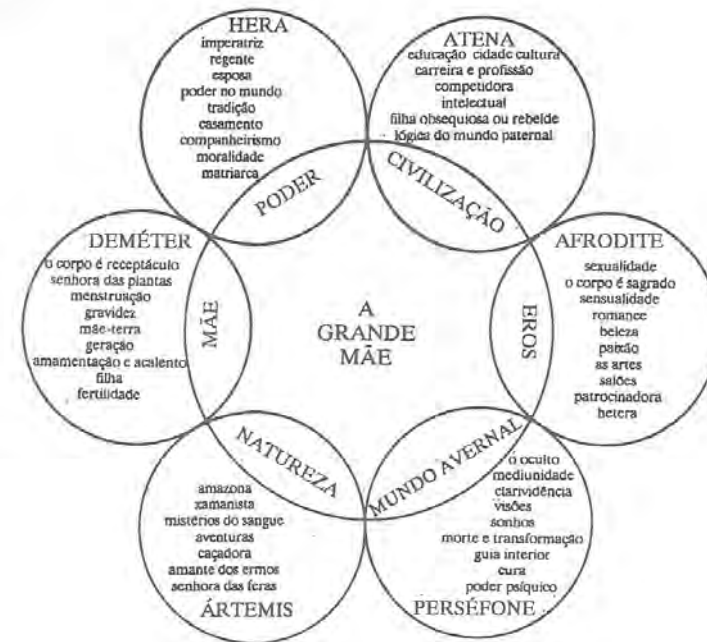
A mulher-Perséfone é regida pela deusa do mundo avernal; ela é mediúnica e atraída pelo mundo espiritual, pelo oculto, pelas experiências místicas e visionárias, e pelas questões ligadas à morte.

A mulher-Ártemis é regida pela deusa das selvas; ela é prática, atlética, aventureira; aprecia a cultura física, a solidão, a vida ao ar livre e os animais; dedica-se à proteção do meio ambiente, aos estilos de vida alternativos e às comunidades de mulheres.

A mulher-Deméter é regida pela deusa das colheitas; ela é uma verdadeira mãe-terra que gosta de estar grávida, de amamentar e de cuidar de crianças; está envolvida com todos os aspectos do nascimento e com os ciclos reprodutivos da mulher.

A mulher-Hera é regida pela deusa dos céus; ela se ocupa do casamento, da convivência com o homem, e sempre que as mulheres são líderes ou governantes, ocupa-se de questões ligadas ao poder.

Na figura a seguir, percebe-se a importância e a influência psicológica que as mulheres recebem de cada deusa. Sua manifestação se faz presente dependendo do meio e das circunstâncias individuais. (WOOLGER, 2007, p. 15):



A Roda das Deusas

Figura 1 – Influência das deusas nas mulheres

Fonte: *A deusa interior* (2006, p. 34).

Mitologia feminina

A cultura pré-tecnológica adorava deusas da terra, como a Grande Mãe: protetora, alimentadora de toda forma de vida, a qual simboliza o poder da mãe natureza, a força vital unificadora de que todos os seres humanos compartilham. As velhas mitologias eram restritivas para a mulher. Para o cristianismo, a mulher não casada era retratada como virgem (Virgem Maria) ou prostituta (Maria Madalena, antes de seu arrependimento). A mulher foi associada aos perigos, à degradação da carne, como Eva.

As novas mitologias estão redefinindo a imagem da mulher, seu lugar na sociedade, criando um novo *ethos* como um conjunto de regras de comportamento com maior liberdade de escolha: mulher de negócios e/ou casamento e família.

Mitologia masculina

Os homens também são influenciados pelas várias deusas que espelham as energias femininas na psique masculina. Estas, vivenciadas exteriormente a si próprios. Por exemplo: por qual tipo de mulher se sentem atraídos, ou por qual se sentem provocados. Os homens vivenciam as deusas “projetando-as” nas mulheres de seu círculo de relacionamento, e nas imagens da mídia que lhes causam admiração ou aversão.

Os homens primordiais acreditavam que as mulheres tinham uma estranha ligação com a natureza, inspiravam neles o medo e a reverência. O arquétipo masculino é manifestado na estrutura patriarcal: o Grande Pai, provedor, protetor que ama e ampara, professor que inspira. O Grande Pai é representado por Cronos ou Zeus, que remetem ao deus patriarcal judaico-cristão.

Paternidade moderna

O estilo patriarcal é representado pela autoridade do poder masculino absoluto, o qual começa a ser minado pela Revolução Industrial. O estilo andrógino passa a ser atual, representado por pai e mãe que dividem a autoridade, o poder, as tarefas e as responsabilidades. O conceito de paternidade foi moldado pelas forças predominantes no campo político, econômico e social da cultura ocidental.

Se a Segunda Guerra Mundial compele as mulheres para a força de trabalho, o Movimento Feminista desperta a consciência feminina, redefinindo seu papel na sociedade, fazendo com que homens e mulheres reexaminem o papel da mulher em uma realidade e que as responsabilidades dentro e fora de casa sejam compartilhadas igualmente.

Mitologização pessoal

“Um Presidente pode ser ‘empacotado’ e anunciado (mitologizado e exibido) da mesma forma que uma empresa ou um produto”. (RANDAZZO, 1997, p. 238). Como “produto”, constrói-se a mitologia pessoal e como “finalidade”, afirma-se aos eleitores o que ele representa ao definir e transmitir sua identidade, sua personalidade e seus objetivos.

As fontes da mitologia pessoal latente são os fatos, o folclore, a herança, os antecedentes, a história pessoal e as experiências de vida. Na mitologia cultural, as mitologias pessoais são estimulantes porque refletem os valores e as crenças da história e da cultura do povo. A eleição de um Presidente, em nível simbólico, é uma busca do Grande Pai ou da Grande Mãe – Dilma, mãe do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e Getúlio Vargas, pai dos pobres.

Nota-se um aspecto inconsciente e curioso no processo político. Os eleitores renovam, a cada eleição, a esperança de ter finalmente encontrado o herói da pátria, a figura paterna ou materna da nação. Os candidatos políticos compreendem instintivamente que, se quiserem ser eleitos, devem aparentar apropriadamente a figura da mãe ou do pai, enfatizando a coragem de empreender façanhas heroicas na busca da realização dos anseios de seus potenciais eleitores. É uma maneira segura de convencer o povo de que ele ou ela tem tudo para dirigir a nação. Lembrando que, “[...] a força de um símbolo ou de uma única imagem dramática, é realmente algo surpreendente”. (RANDAZZO, 1997, p. 240). No resultado pretendido: a eleição de Lula, com a imagem de pai e guerreiro ou de Dilma, a mãe, a guerreira, a corajosa guerrilheira.

Mitologia de marca

A mitologia de marca é criada em torno de lugares, ocasiões e temas míticos. As mitologias publicitárias que evocam sentimentos são particularmente eficazes, porque sentimentos ajudam a confirmar benefícios emocionais e psicológicos que elas prometem. As mitologias publicitárias servem para desarmar o consumidor, criando interesse pelo produto baseado mais em emoções do que na razão. A mitologia ajuda as pessoas a lidarem com os temas e as lutas universais da vida.

As imagens femininas usadas na mitologia de marca são baseadas na Grande Mãe ou Donzela. As imagens masculinas usadas na mitologia de marca são baseadas no Grande Pai ou Guerreiro. Com a mudança do papel da mulher na sociedade contemporânea, as imagens passam a se basear no guerreiro, em lugares, momentos, situações e temas míticos. Como exemplo, nos lembramos de um vale fértil e luxuriante um arquétipo da imagem universal – um lugar que existe na mente humana, como o paraíso perdido; um lugar idílico onde as pessoas são invariavelmente felizes. As mitologias de marca operam em nível psicológico e emocional, informativo e transformativo, ressaltando os atributos e os benefícios do produto, a exemplo do

Pharmaton, sinônimo de saúde, boa disposição, energia esportiva e juventude. Ao analisar as várias mitologias de marca, o publicitário percebe uma tipologia bastante simples, que se reflete nas categorias de personagens, de lugares, de momentos míticos que já vimos. (RANDAZZO, 1997).

Nos anos 1950-1960, as imagens giravam em torno dos arquétipos da Grande Mãe, a Donzela e a Sedutora. Nos anos 1970-1980, surgem os anúncios com imagens femininas mais ou menos baseadas no Guerreiro. Os anunciantes têm procurado refletir as mudanças sociais (feminismo) em suas mitologias publicitárias. A imagem da mulher como dona de casa passou a ser considerado um clichê que publicitários mais sensíveis aos assuntos sociais evitam. As mitologias publicitárias, que criam no consumidor-alvo poderosas imagens arquetípicas, procuram despertar sentimentos associativos, como o fazem com as margarinas em geral: a mamãe e esposa cuidadosa, com família feliz e saudável é de fácil identificação por parte das mulheres. Nos anúncios de xampu, o arquétipo da Donzela, tentadora e irresistível está sempre presente. Nos comerciais de creme dental, notamos que o homem e a mulher dividem o mesmo espaço, praticando o mesmo esporte, em uma atitude de cumplicidade. Nos anos 1980, percebemos que a feminilidade esteve em baixa. A mulher aparece de terninho e ombreiras, expressando-se firme como o homem. Nesta década, feminilidade e beleza foram associadas à fraqueza tradicional, em decorrência dos movimentos feministas. O homem Marlboro é um mítico personagem publicitário, baseado no arquétipo do Guerreiro, *cowboy*, solitário, cavalgando ao pôr do sol. Os profissionais de marketing tomaram a decisão estratégica de apresentar o fumante como homem calejado e viril. Os profissionais de criação transformaram esta estratégia publicitária no famoso *cowboy* que acabou se tornando a alma da mitologia da Marlboro. (RANDAZZO, 1997).

Qualquer produto possui uma mitologia latente que se torna amíu de a base da mitologia de marca. A criação de mitologias de marca, as quais refletem nossas mitologias culturais, pode ser uma excelente maneira de estruturar uma marca forte e duradoura, por traduzir o que a marca representa na mente do consumidor. Considerando que a Publicidade é o veículo que permite o acesso à mente do consumidor, na qual podemos criar mundos míticos que, com o passar do tempo, tornam-se associados à marca e acabam definindo-a. Logo, para o autor citado, a finalidade da Publicidade é a de convencer os usuários da marca X a usar seu produto; enquanto a finalidade do Marketing é a de assegurar uma fatia do mercado. A Publicidade tem a capacidade de criar uma mitologia geral da marca, induzindo o anúncio a entrar na cabeça do consumidor e a estabelecer um espaço perceptual para o produto. A Publicidade se encarrega de recriar personagens, lugares, momentos míti-

cos fascinantes, criados nas mitologias individuais de cada anúncio. Quando comunicam as vantagens e os atributos do produto estão posicionando a marca na mente do consumidor. O poder da Publicidade pode ser usado para transformar produtos basicamente genéricos, como o sal e o bicarbonato de sódio em marcas, mitologizando-os. (RANDAZZO, 1997).

Como primeiro passo da Publicidade criadora de marcas, Randazzo (1997) sugere: descobrir um desejo básico do consumidor; criar uma poderosa mensagem publicitária; fazer uma pesquisa de mercado; ter a capacidade de ver além de informações e fatos para chegar a revelações e percepções mais profundas; e, principalmente, compreender a marca, visto que uma marca estabelecida já tem uma personalidade e mitologia própria.

Randazzo (1997) continua o pensamento: o posicionamento, o conceito da marca e a mensagem publicitária são explicados e examinados em circunstâncias diferentes; a Publicidade não pode visar apenas as vendas a curto prazo, mas sim ajudar na construção da mitologia da marca; o poder dos arquétipos para criar uma publicidade duradoura deve ser capaz de ajudar e fortalecer a consolidação de mitologias, verificado no vínculo emocional entre o consumidor e a marca; a importância de manter a marca sincronizada com os ideais, valores e estilos de vida do consumidor-alvo; criar as marcas embrulhando os produtos com os nossos sonhos e fantasias, mitologizando-os, assim como humanizando e personificando os produtos com a personalidade e a sensibilidade que refletem as nossas.

Mitologia de empresa

A mitologia das empresas e corporações transmitem o *ethos* destas (crenças, valores, ideias gerais) que moldam e guiam a empresa. A mitologia atua dentro e fora da empresa, sendo um fator importante tanto para consumidores quanto para funcionários, porque dá sentido de personalidade, identidade e cultura à empresa. Os consumidores revelam-se cada vez mais desconfiados em relação às empresas, levantando questões como: a empresa paga os impostos devidos? Pratica a justiça social com seus funcionários? Preserva o meio-ambiente? Tais consumidores exigem que as empresas sejam éticas e responsáveis sociais. Já não basta à empresa vender seus produtos, ela também precisa vender muito bem sua imagem.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LIPOVETSKY, G. *Era do vazio*: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

RANDAZZO, S. *A criação de mitos na publicidade*: como os publicitários usam o poder do mito e do simbolismo para criar marcas de sucesso. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

WOOLGER, J. B.; WOOLGER, R. J. *A deusa interior*: um guia sobre os eternos mitos femininos que moldam nossas vidas. São Paulo: Cultrix, 2007.

Jornais como documento da história: italianos no Brasil

196

Frederico Alexandre Hecker

O presente artigo tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa PROMACK que contou com a oportunidade ímpar de dispor de uma documentação muito inusitada: os arquivos do antigo Departamento de Ordem Política e Social (DEOPS), somados aos recursos obtidos em arquivos internacionais (Archivio Centrale dello Stato, Arquivo da Torre do Tombo), repletos de jornais, revistas, prontuários, dossiês e fotografias.

O acervo pesquisado foi do antigo DEOPS. Por meio da consulta aos registros de diversos prontuários especificados em fichas apropriadas, dando conta do conteúdo dos documentos que o compõem (ofícios internos, relatórios anuais, relatórios diários de investigação, termos de declarações etc.) entrelaçados aos jornais e revistas, a história de italianos no Brasil pode ser reconstruída sob o olhar de hoje.

A documentação permitiu produzir avaliações históricas que serviram de modelo para a realização de textos específicos pelos docentes do PROMACK. Em primeiro lugar, foi possível conhecer a estrutura geral da documentação amalhada pelo DEOPS relativa aos italianos em São Paulo; em segundo lugar, conhecer os meandros da atuação da polícia política em São Paulo; e, em terceiro, a vistas da imprensa, conhecer olhares sobre esses imigrantes.

Os estudos sobre a história da e/imigração e seu entrelaçamento com a mídia merecem toda a atenção dos estudiosos. Por um lado, promovem o entendimento de processos históricos que se encontram na base do desenvolvimento de sociedades tão ativas, multifacetadas e problemáticas como a que se formou no estado de São Paulo. Por outro, são obrigados a levar em consideração preocupações que gravam o mundo contemporâneo. Se toda a história é sempre história contemporânea, os estudos sobre imigração o são de forma ainda mais presente, já que recolocam temas e críticas cuja inter-relação do passado com o presente é intrínseca.

Pretende-se aqui interpretar alguns dos sucessos relativos à história política de um dos grupos populacionais mais importantes, no mínimo numericamente, para o processo migratório ao Brasil: os italianos. E justamente no período em que sua presença nas transformações sociais torna-se fundamental, isto é, desde os anos 1920 – período em que a polícia política do Estado, que reuniu informações sobre os imigrantes, foi criada – até a Segunda Guerra Mundial, época na qual a imigração italiana ganharia novos significados. Interessa também notar que, no período em questão, o Estado brasileiro reorganizava suas bases políticas para intensificar o processo de modernização da sociedade.¹ Neste sentido a documentação reunida pelo DEOPS paulista, oferece informações para entender o conjunto de problemas relacionados à vida destes imigrantes: suas relações sociais, políticas, familiares, sentimentais, de militância que aqui desenvolveram.

Uma polícia modernamente repressora

O DEOPS nasceu a partir da ampliação do Gabinete de Investigações, instituição policial organizada durante a gestão de Washington Luiz, como Secretário Estadual de Justiça e Segurança Pública de São Paulo, em 1909. Em 1924, no cargo de Presidente do Estado, o antigo Secretário convocou auxiliares daqueles tempos anteriores para modernizar o aparato policial, atribuindo-lhe uma especialização condizente com aquilo que definia como as exigências políticas do momento, ou seja, adotando métodos e procedimentos suficientes para garantir uma ordem social e política favorável à oligarquia² no poder de Estado. Como Prefeito da cidade de São Paulo (1914-1919) consolidara a presença de um aparato policial eficiente e experiente, pois enfrentou as consequências e as “desordens” sociais decorrentes dos três Gs, como ficaram conhecidos os problemas relativos à Guerra (1914-1918), às Greves operárias de 1917 e à Gripe Espanhola (1918).

Em 1924, o Gabinete de Investigações passou então a contar com novas delegacias especializadas, entre elas uma apenas para investigar ameaças à ordem pública. E esta, o DEOPS, nasceu com a explícita preocupação de vigiar e controlar as “classes perigosas”, uma vez que recebeu das indústrias

paulistas, como “prêmio” pelo início de seus trabalhos, milhares de fichas contendo informações preciosas sobre seus funcionários. Era um bom começo para a instituição que pretendia promover ações de pesquisa que identificassem todos os empregados em todas as empresas da capital do Estado. A fim de desenvolver seus ambiciosos objetivos, o DEOPS foi aquinhado pelo governo do Estado com uma significativa verba própria e um grande grupo de funcionários exclusivos.

Ao longo de sua existência, o DEOPS passou por diversas mudanças administrativas. Em 1930, a delegacia ganhou uma divisão interna para melhor desenvolvimento de seu trabalho: foi então estabelecida uma seção denominada Ordem Política e outra Ordem Social. Em 1938, o Delegado chefe do DEOPS – que então respondia diretamente ao Secretário de Estado dos Negócios de Segurança – tinha sob sua autoridade quatro principais delegacias: a Ordem Social, que cuidava de fiscalizar greves, campanhas, associações, sindicatos etc.; e a Ordem Política, que se incumbia de investigar partidos, militantes, eleições, comícios etc. Ambas as delegacias compostas por seções de policiamento separadas de seções de investigação, servidas por divisões como cartório, seção de expediente (protocolo e arquivo geral), contabilidade, corpo de segurança, serviço secreto, prisões e portaria. Outras duas delegacias compunham o Gabinete do Delegado chefe: a de fiscalização de entrada, permanência e saída de estrangeiros (a qual era responsável pela emissão das carteiras modelo 19) e a de fiscalização de explosivos, armas e munições. Um verdadeiro exército de funcionários e encarregados frequentava as quatro unidades³ sob o comando do Delegado chefe.

Se a criação do DEOPS ocorreu nos anos 1920, o recrudescimento de sua ação repressora apresentou-se mais claramente na década seguinte. À fase de implantação, de experimentação, seguiu-se um período de truculenta repressão, no qual a ação policial foi respaldada pela criação de legislação tipicamente autoritária e cerceadora de direitos democráticos. Em abril de 1935, a lei de Segurança Nacional, alcunhada de Lei Monstro, reunindo medidas práticas e anteprojetos anteriores, impôs-se como parâmetro para coibir ações de ordem política e social, a criminalizar atos da imprensa, de funcionários civis e militares, e a orientar a expulsão de estrangeiros indesejáveis ao poder constituído.

¹ Esta instituição, ao longo de sua história de quase 60 anos, adotou também a denominação Delegacia de Ordem Política e Social (DEOPS).

² O termo *oligarquia* aqui é tomado no seu sentido de oposição à democracia, representando a presença de um restrito grupo no poder de Estado, relativamente homogêneo e estável no nível nacional, que governava de modo autoritário e procurava eliminar sumariamente a oposição.

³ Uma quinta delegacia, de Ordem Econômica, cuidou dos crimes contra o custo de vida e da fiscalização de produtos proibidos, teve vida efêmera. Para informações pormenorizadas sobre a estrutura do DEOPS, ver Corrêa (2008).

Embora a promulgação desta lei constituísse uma resposta conservadora ao momento de intranquilidade vivido pela república inaugurada em 1930, ela significava já uma previsão dos grupos poderosos de que questões políticas candentes estavam ainda por vir, e colocar em cheque o autoritarismo varguista. Graças a uma relativa proximidade entre os projetos integralistas e os propósitos nacionalistas restritos do governo Vargas, a escolha do inimigo mais temível recaiu principalmente sobre os comunistas. O DEOPS paulista, no período, respondeu a esta identificação, investigando, prontuando e perseguindo muito mais os comunistas do que outros “inimigos do regime”.⁴

A Lei Monstro antecedeu os lances mais objetivos de manifestação das esquerdas no período: o comício da Aliança Nacional Libertadora (ANL)⁵ no Rio de Janeiro – que deveria ter sido realizada em julho – e o próprio movimento de novembro, batizado pela historiografia governista como a “Intentona Comunista”.⁶ Assim, o clima de insegurança alardeado pela grande imprensa estabelecia-se sobre o “iminente perigo comunista” e sua estreita correlação com a presença de estrangeiros como veículo de “estranhas ideologias de esquerda”. As insurreições de Natal, Recife e Rio de Janeiro, ocorridas no final do mês de novembro, acabaram por consolidar o uso simbólico do mote repressor condensado na díade comunismo-estrangeiro. Por muitas décadas este foi o leitmotiv do amedrontamento da população e da criação de condições psicológicas favoráveis à formação de uma “opinião pública” que aprovasse a perseguição, repressão e anulação dos adversários das diversas oligarquias políticas brasileiras.

A partir de 1935, houve um recrudescimento das condições para a repressão. O agravamento da Lei de Segurança Nacional e a determinação de promover milhares de prisões atingiu até mesmo opositores como João Mangabeira, “[...] absolutamente alheio a qualquer trama”. Advogado e deputado de posições democráti-

4 O manuseio preliminar da documentação policial paulista relativa a estrangeiros, mais do que o estabelecimento de dados sistemáticos, leva a pressupor que os dois sujeitos mais investigados no período foram os comunistas e os fascistas.

5 A Aliança Nacional Libertadora foi uma organização política apoiada pelo Partido Comunista Brasileiro, criada oficialmente em março de 1935, que reuniu diversos opositores ao regime Vargas. O objetivo declarado da instituição era apoiar as lutas populares que foram travadas. Defendia a garantia de amplas liberdades democráticas, a suspensão do pagamento da dívida externa do país, a nacionalização das empresas estrangeiras, a reforma agrária e a proteção aos pequenos e médios proprietários, entre outras propostas.

6 Intentona Comunista foi o nome atribuído pela historiografia conservadora à tentativa de golpe contra o governo de Vargas, realizado em novembro de 1935, sobretudo pelo Partido Comunista Brasileiro, em nome da Aliança Nacional Libertadora.

cas moderadas, impregnadas por ensinamentos de Ruy Barbosa, ele também foi vítima do tacão policial arbitrário, tendo sido preso “[...] porque, no cumprimento estrito do meu dever, procurei defender o direito e a liberdade, impetrando *habeas corpus* contra prisões evidentemente inconstitucionais”. Em seu protesto, lavrado em 30 de março de 1936, contra a Polícia Central do Rio de Janeiro, o parlamentar pôs em evidência todo o desmando – das maiores autoridades, como dos pequenos poderes – que caracterizava seu governo contemporâneo:

[...] recuso-me a... reconhecer à Polícia competência legal para me inquirir, nas condições em que me encontro, preso desde 7 horas da noite de 23, quando em minha casa fui detido. Não me tendo encontrado, até agora, senão com os agentes subalternos, que... executaram o crime, que outros lhe haviam mandado perpetrar, aproveito este momento para protestar contra a violência feita à letra expressa da Constituição e contra o desrespeito e a diminuição infligidos à Câmara dos Deputados, de que tenho a honra de ser membro. É que, Deputado Federal, ainda em caso de guerra contra o estrangeiro, e do território nacional por ele invadido, eu não poderia ser preso, nem processado, sem licença da Câmara. (IDÉIAS, 1980, p. 79-81).

Contudo, o governo Vargas e os grupos que o apoiavam justificavam a repressão em nome do direito do cidadão de desfrutar de uma sociedade segura e tranquila, isenta da ação de “ideologias e ativistas estrangeiros”, como faziam parecer que os movimentos de oposição e as insurreições de novembro teriam sido. Isto é, em nome da paz, o Estado varguista impôs a guerra social e desenvolveu o aparato policial repressor. (DUTRA, 2003). Aos imigrantes, a situação se descortinava aterrorizadora. Mesmo quando denunciados e prontuados por motivos fúteis – e encontram-se casos do gênero aos borbotões na documentação – e não penalizados diretamente, restavam afetados: a ação repressiva, agindo desta maneira, mostrava-se presente e atuante, à disposição de novas medidas. O medo estabelecia-se como garantia da ordem. Se arbitrariedades – e muito comuns eram as notícias sobre sevícias, torturas policiais e expulsões do país (RIBEIRO, 2003) – não foram praticadas em todos os casos, sempre pairava a hipótese de seu exercício. A inação, assim, é estabelecida.

No sentido de tornar instável a vivência que o estrangeiro tinha das instituições brasileiras, contribuía, afora as questões policiais-políticas, outro processo de caráter mais genérico, isto é, a sua pertinência ou não como componente da sociedade brasileira que os grupos dominantes projetavam para o futuro. Neste caso, estava em jogo a imagem do “outro” favorável, e o critério básico adotado ao longo de décadas para selecioná-lo se constituiu na sua dócil possibi-

lidade de assimilação. O estrangeiro deveria pertencer a uma “raça” favorável à integração com o povo brasileiro, embora não se soubesse mais precisamente a que conceito de povo os governantes se referiam; deveriam ser cordatos nas suas relações de trabalho, não criando dificuldades para o empregador latifundiário ou industrial explorador; enfim, “favorecedor” do progresso econômico nas condições que lhe eram oferecidas. A escolha, de modo geral, recaía sobre o europeu branco e cristão que parecia reunir os predicados almejados.

Portanto, a vinda de imigrantes italianos contou sempre com a genérica boa vontade das oligarquias dominantes em cada diverso período da história brasileira, a partir das primeiras discussões sobre o assunto travadas entre os abolicionistas e imigracionistas, estabelecidas por ocasião do Congresso Agrícola Brasileiro de 1878, e depois intensificadas com a Lei Áurea.

Também pelo critério da eugenia – quando ele passou a ser invocado mais fortemente, no início do século XX – os portugueses não sofriam restrições. As principais controvérsias no seio da “Comissão Central Brasileira de Eugenia”, criada em 1931, com o objetivo de fazer *lobby* pela implantação de uma legislação eugênica no país, referiam-se ao aproveitamento populacional de indivíduos negros, judeus ou asiáticos.⁷ A questão mesmo com os portugueses, assim como com italianos ou espanhóis, os grupos que forneceram maior número de imigrantes, era de caráter político. E desde logo a República Brasileira cuidou de excluir os estrangeiros a ela inconvenientes. Assim, entrou em vigor, em 1907, um Decreto Legislativo pelo qual o estrangeiro que colocasse em risco a “segurança nacional” deveria ser expulso. Tal decreto foi reforçado por legislação ainda mais draconiana, de 1921, que permitia a expulsão de qualquer indivíduo condenado em seu país por prática de roubo ou outras ações financeiras penáveis. Como a burocracia policial agia muitas vezes sem controle, um amplo leque de “penalidades” atribuíveis ao estrangeiro poderia ser invocado mais ou menos ao sabor das conveniências políticas.

O italiano como alvo da perseguição policial.

Os dados estatísticos disponíveis indicam que consideradas todas as entradas de imigrantes no Brasil, desde o início do processo massivo de vinda de estrangeiros (1870 até 1960), os três maiores grupos foram de italianos, portugueses

⁷ Sobre questões de eugenia e imigração, ver “Estado Novo e Eugenia” de Fábio Koifman, disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/F%C3%81BIO%20KOIFMAN.pdf>>.

e espanhóis, nessa ordem. Embora para o estado de São Paulo, no mesmo período, possa-se também fazer igual afirmação, para épocas específicas, os números indicam outra conformação. Assim é que, para o Estado, entre 1910 e 1960, o grupo nacional que forneceu maiores contingentes foi o dos portugueses. Observando o quadro abaixo, nota-se que sob um total de entradas de 1.552.837 no período, os italianos e espanhóis representam aproximadamente 18%, cada um dos grupos, os portugueses ascendem a quase 30%.

Em um raciocínio simplista, poder-se-ia inferir que estando presentes em maior número, em uma época de repressão às atividades políticas dos estrangeiros, aparecessem também os portugueses com maiores contingentes entre os perseguidos e prontuários pela polícia política, em um intervalo de datas semelhante ao citado. No entanto, não é isto o que se observa quando se recorre aos números obtidos em pesquisas realizadas na documentação reunida pelo DEOPS paulista. Entre os anos de 1924 (ano de criação do DEOPS) e 1983 (ano de sua extinção), a polícia política abriu aproximadamente um total de 160 mil prontuários, entre os quais cerca de 5.400 eram de portugueses e 12.600 de italianos residentes no Estado. Embora não seja possível considerar todos os indivíduos prontuários como contestadores do regime político em questão, já que os motivos mais diversos deram ocasião à abertura de investigações, o problema é que grosso modo pode-se levantar a hipótese de que os portugueses causaram menores preocupações aos policiais do que, por exemplo, o contingente de italianos nas mesmas condições. Enquanto 4,5% destes foram investigados, apenas 1,25% daqueles entrados no país preocuparam a polícia política⁸.

O imigrante do nordeste da Itália veio de um dos centros sindicais mais vitais da Europa, “em termos gerais, pode-se atribuir à superioridade relativa do movimento operário de São Paulo sobre o do Rio de Janeiro também ao fato dos italianos constituírem o maior grupo estrangeiro da força de trabalho paulistana, enquanto brasileiros e portugueses mais passivos constituíam o grosso da força de trabalho somente na capital federal.

⁸ Evidentemente não há precisão estatística nestas observações. Ressalte-se que não há lógica estreita na comparação entre contingente de entradas e número de prontuários, até mesmo porque muitos dos perseguidos pela polícia haviam chegado ao Estado em época anterior a 1924. Depois, é preciso considerar que, por terem os brasileiros nomes e sobrenomes inseparáveis dos portugueses, e por serem os documentos do DEOPS muitas vezes incompletos (isto é, sem identificação da nacionalidade), é possível que um bom número daqueles últimos não possam ser reconhecidos pela pesquisa como portugueses. Os números gerais sobre imigração foram obtidos no site do Memorial do Imigrante, disponível em: <<http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/historico/e6.htm>>.

A questão permanece em aberto, mesmo porque outros grupos imigrantes também foram criticados por se “[...] sujeitarem a baixos salários, provocando o desalojamento de trabalhadores nacionais do mercado de trabalho”. (TAKEUCHI, 2002, p. 17). O acesso à documentação, paralelamente ao desenvolvimento das pesquisas junto aos prontuários do DEOPS paulista e estudo dos jornais italianos e brasileiros da época contribuíram muito para uma colocação mais precisa do problema.

De toda a forma, foi possível observar que a ação policial sobre o estrangeiro coagia a todos os grupos nacionais e a todas as pessoas em seu interior, pois partia de uma verdadeira lógica da suspeição generalizada, a qual implicava na permissão para uma incriminação elástica. Qualquer forma de dissídio político, brando ou exacerbado, poderia se confundir com infração à lei e, como tal, dar lugar a diversas práticas de repressão ou até mesmo eliminação do “imigrante ousado”.

Três eram, naquele período, os pilares estruturais desse pensamento persecutório da polícia política: primeiro, o estrangeiro era concebido como um elemento estranho à idealizada nação brasileira, já que portava consigo o perigo de contaminação do corpo nacional por meio dos bacilos de ideologias exóticas; segundo, a polícia das ideias políticas tratava a todos os “diferentes” ideologicamente como subversivos indiscriminados, reunindo no mesmo processo de aversão comunistas, anarquistas, republicanos radicais, e por vezes fascistas, nazistas etc.; e terceiro, adotava uma indiscriminada implicação generalizante em relação ao perseguido: isto é, não considerava a relação específica mantida entre o indivíduo e a proposta política assumida. Constituíam-se em sujeitos igualmente investigáveis e penalizáveis diante do furor persecutório do órgão repressivo um militante, um aderente, um simpatizante ou um eleitor.

Sobretudo em dois momentos da história da polícia política paulista, os italianos foram por ela atormentados, dando origem a uma intensificação da produção documental: em 1917, por causa da greve geral nas fábricas de São Paulo e em 1930, por ocasião dos eventos relacionados ao fascismo italiano.

Os dados disponíveis da pesquisa indicam que, ao longo de seus quase 60 anos de atividades, o DEOPS abriu e acumulou informações em 5.371 prontuários referentes a imigrantes italianos residentes ou momentaneamente sediados no estado de São Paulo⁹. Valendo-se destes dados, podem-se apre-

⁹ É pretensão da equipe de pesquisadores produzir informações sistemáticas de cada um destes 5.371 prontuários. Para o presente artigo, valemo-nos dos dados apresentados nas fichas remissivas já acumuladas pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo.

sentar de modo genérico alguns números que contribuem para conhecer o perfil dos italianos perseguidos pela polícia, ao longo do período.

A grande maioria dos prontuários se constituía em pessoas do sexo masculino, demonstrando uma nítida disposição dos homens no enfrentamento das questões políticas em nível público. As mulheres italianas provocaram a ação policial principalmente no que respeita a denúncias de querelas entre proprietárias e inquilinos (de ambos os sexos) de casas de pensão, ações como lavadeiras, moradoras de cortiços e operárias das fabricas. A subida do preço dos aluguéis quase sempre era uma questão polêmica.

Os italianos investigados no estado de São Paulo não provinham de uma região específica da Itália, que, por razões sociológicas ou políticas *stricto sensu*, compelissem o natural à militância contra o Estado de imigração ou suas instituições. Os dados indicam uma proveniência difusa de toda a Itália.

Quase a totalidade dos italianos investigados pelo DEOPS tinha como moradia no Brasil o estado de São Paulo (99%), e neste, a Capital, com 89%, constituía-se o local ao mesmo tempo mais escolhido pelo imigrante, como o espaço de ação política e conseqüente vigilância mais assídua da polícia.

As informações alcançáveis até este momento da pesquisa permitem identificar muito precariamente os motivos alegados pelo DEOPS para promover a investigação e a perseguição dos militantes políticos italianos. Dispõe-se de dados sobre “o crime político” praticado apenas para 378 prontuários.

Assim é que, em um ensaio aproximativo para entender qual o protótipo do italiano/imigrante que mais incomodava autoridades e órgãos policiais executores da política interessante às oligarquias, pode-se encontrá-lo nas seguintes condições: cidadão do sexo masculino simpatizante ou militante do anarquismo ou comunismo, maduro, casado, empregado não-proprietário, proveniente de todo o território italiano e morador na capital de São Paulo. Este era o mal a ser eliminado, extirpado, os demais, os outros imigrantes, deveriam ser contidos por amedrontamento e coibição a fim de não caírem na categoria anterior e colocarem em risco a passividade do trabalhador brasileiro.

A título de exemplificação, é possível elencar pelo menos cinco modos diferentes de avaliação da polícia política diante de italianos acusados de adesão ao anarquismo ou comunismo. A princípio, ela adotava uma visão (1) nacionalista xenófoba, avaliando todo o imigrante insatisfeito como um perigoso traidor da confiança nele depositada pelo “bondoso povo brasileiro”.

O Estado não deve deixar de punir os indiciados nestes atos, estrangeiros ingratos e mal reconhecidos, que não souberam compreender os nossos sentimentos quando foram em nossa grande pátria recebidos de braços abertos pelos brasileiros, sempre bons e excessivamente tolerantes. Por tudo isto, não deverão e não poderão ser perdoados das graves faltas que cometeram, para o próprio interesse dos brasileiros. (AUGUSTO, 1938).

A polícia política (2) procedia de forma comumente truculenta de modo a banalizar a repressão, não apenas porque fossem os seus agentes submetidos aos "ossos do ofício" de policial, mas a fim de construir uma imagem que infundisse temor no seio da população e assim angariasse "respeito" por suas ações.

Outro procedimento comum desta que era uma verdadeira delegacia "do pensamento", constituía-se em (3) controlar a exposição de símbolos que significassem divulgação de ideias contrárias aos "bons costumes políticos", incriminando seus divulgadores.

A polícia política temia também a expansão das propostas anarquistas e comunistas. Os jornais relatavam o crédito obtido pelas delações em que tanto os acusados como os acusadores acabavam envolvidos nas malhas da repressão. Para além do crédito, a delações, não confirmadas pelos fatos, o temor da expansão das ideias anarquistas e comunistas em São Paulo, e por extensão no Brasil, levou o DEOPS a incriminar toda e qualquer manifestação de pensamento entendido como progressista, dando lugar a uma forma de indiciamento por aproximação ideológica. O "imigrante mal-agradecido" era recolhido à prisão. Nos anos 1920, a cidade e o estado de São Paulo conheceram uma significativa expansão de seu parque industrial. Na base dessa ampliação da produção e das trocas comerciais estava o trabalho de dezenas de milhares de imigrantes.

As divergências de posicionamentos sociais e políticos entre operários e empreendedores, as quais remontavam às últimas décadas do século XIX, ganharam novas conformações. De uma fase em que a repressão aos movimentos de trabalhadores era comandada por ações "particulares" dos empresários por meio de demissões e outras medidas coibidoras, as classes dominantes passaram a adotar medidas ainda mais efetivas de punição. Em uma relação oligárquica entre interesses políticos dos empresários paulistas e da camada dirigente do estado, foi criado o *DEOPS* que a partir de então comandou sistematicamente o impedimento das ações mais contundentes do operariado em geral e, especificamente, de suas lideranças.

Entender a participação dos imigrantes italianos nesses acontecimentos contribui decisivamente para avaliar a sua extensão, e aponta para a compreensão das relações entre o passado e o presente do processo político brasileiro.

Estrutura e funcionamento da polícia política paulista

A república brasileira tal como se apresentou em seu período conhecido como República Velha propunha respeitar a condição de cidadania dos habitantes de seus Estados, e atuava aparentemente no sentido de obedecer a normas estabelecidas pelas sociedades. Essa fachada oficial, no entanto, dissimulava defesa arraigada de projetos ideológicos que merecem reflexão. O DEOPS, tomando o caso de São Paulo como paradigma brasileiro para a atuação da polícia política, no período, atuou desde o entreguerras até os tempos da Guerra Fria.

Para o período, a relação mais objetiva que se pode estabelecer entre o poder policial e a vida política é a de uma forte contradição. Fazer política é exercer a liberdade. Fazer polícia é limitar, cercear e depois reprimir. A melhor hipótese para este relacionamento é, portanto, a distância, o que obriga o contemporâneo analista das relações políticas a concluir que a expressão *polícia política* e sua existência real foram uma aberração institucional.

A questão, porém, não é tranquila, e as regras do Estado liberal jamais souberam lidar com ela de maneira direta. Pelo contrário, os Estados autoritários a resolveram, dentro de conjunturas específicas, submetendo a política ao poder policial.

Em um momento elucidador de seu estudo sobre *A Condição Humana* (2016), Hannah Arendt afirma: "A grandeza do homérico Aquiles só pode ser entendida se o vimos como agente de grandes ações e orador de grandes palavras".

Pois é, para a autora, o momento da ação é aquele em que os homens desenvolvem a condição que lhes é mais própria: a de serem livres. E a liberdade não pode ser entendida como mera opção entre situações alternativas, deve contar com a possibilidade do uso da capacidade de iniciativa, da possibilidade de transcender o que havia antes e começar algo novo. Inovar, fazer algo que nunca havia sido feito. Como explica Hanna Arendt (2016), a ação é a matéria-prima da história, "[...] a ação cria a condição para a lembrança, isto é, para a história".

Assim, ação e liberdade são a base da política. E para exercê-las, os agentes têm necessidade de se comunicar, de se relacionar, sem interferência de poder maior

do que exatamente o determinado pelos seus interesses coletivos. Em outras palavras, para a autora, política é a comunicação que as pessoas estabelecem agindo em liberdade e enunciando livremente seus pareceres a fim de se entenderem.

Portanto, poder falar, transitar, convencer não são os fundamentos do poder, mas as ferramentas necessárias para fazer política.

É este o ponto que queríamos chegar: foi exatamente para impedir isso tudo que as polícias políticas, entre elas o DEOPS em São Paulo, foram criadas. O que resultou de suas criações foi sem dúvida um reforço significativo na construção de um contexto social e político opressivo.

As expressões do poder

As expressões polícia e política partem do mesmo radical grego polis. Apesar desta proximidade semântica, os vocábulos, ao longo do tempo, adotaram diferentes termos. Fazer obedecer a normas estabelecidas pela sociedade é a função do poder de polícia da política, ou seja, do Estado. Entretanto, exigir obediência específica a uma ideologia política é a arbitrariedade incorporada pelo Estado que justamente levou à criação de polícias políticas. Como tal, o monopólio da violência, antes legítimo, torna-se instrumento de opressão e imposição da vontade particular de um grupo da sociedade sobre outros.

O Departamento de Ordem Política e Social, o DEOPS paulista, foi criado, em 1924 dentro deste genérico quadro de atuação. Seguiu um modelo de polícia política calcado em três ordens de questões: em primeiro lugar, pretendia responder aos movimentos sociais reivindicatórios nascidos no Estado, e no país, a partir da proclamação da República, tais como as manifestações anarquistas e socialistas, como a criação da Confederação Operária Brasileira, em 1906, e posteriormente, já na década de 1920, a criação do Partido Comunista. Na década de 1920, os movimentos representantes dos trabalhadores urbanos somaram às manifestações conhecidas como tenentismo, e tiveram grande repercussão no cenário político.

Em segundo lugar, a criação do DEOPS respondia à cultura militar implantada pela ação da Força Pública do Estado de São Paulo sob influência da Missão Francesa, de 1906. Desde aquele momento, estabeleceu-se um sentido geral militarista para a criação de uma polícia política: um órgão de governo que, na prática e na teoria, definiria seus objetivos em termos de guerras internas contra os inimigos, ao invés de uma polícia com caráter comunitário.

Por fim, deve-se observar que, na capital do país, desde 1907, havia delegacias com funções de polícia política que constituíram a base sobre a qual o sistema de repressão se moldou. A definição mais precisa dessa tarefa repressora ocorre em 1922, com a criação da 4ª Delegacia Auxiliar, da qual a Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS), criada em 1933, herdou as funções.

O sentido político destas ações foi estabelecer uma lógica da desconfiança preconcebida contra a sociedade civil, reprimindo toda e qualquer manifestação contra a República oligárquica. A intenção precípua de conservar o *status quo* estendeu-se para além das fronteiras cronológicas e institucionais da República Velha, passando a ser a *conservação* um ato suficiente em si mesmo, ao longo do tempo.

Aqui está justamente a questão mais interessante para o caso da polícia política brasileira: conservar o que, se esta polícia perpassou 13 diferentes presidentes, quatro constituições e quatro regimes até sua extinção em 1983?

Forma de ação do DEOPS

A hierarquia dentro da qual o DEOPS funcionou boa parte de sua vida institucional a indica como um importante órgão na estrutura do Estado: três eram os degraus da coordenação de poderes: em primeiro, o Secretário de Justiça e da Segurança Pública, depois, o Chefe de Polícia Estadual e, logo a seguir, o DEOPS.

Desde sua criação o departamento exercia diferentes tipos de atividades: busca de indícios de crimes de opinião (exames em locais de crimes, armas, objetos, instrumentos, documentos); fiscalização de moralidade (teatro, cinema, bailes etc.); zelo pelos bons costumes; repressão da venda de tóxicos, de exercício da prostituição e lenocínio, do anarquismo; observação de operários e dos processos de entrada de estrangeiros.

Desde os anos 1920, estabeleceu-se uma tipologia do criminoso político baseada em estereótipos: estes eram revolucionários, contestadores, sindicalistas, estrangeiros, operários, anarquistas; eram componentes do mundo da desordem.

Uma visão organicista do Estado então em curso facilitava o entendimento da repressão como ato médico cirúrgico necessário à "saúde" política da sociedade. Subversivos apareciam como doenças do corpo social que obrigatoriamente deveriam sofrer a repressão. O remédio para expurgar males do

organismo social se constituía na repressão policial que assim tinha justificados os atos de tortura, prisão etc.

Evidentemente, a questão ideológica fundamental afigurava-se como desqualificar as ideias dos opositores para poder estigmatizá-los. Para tanto, determinado caminho desta construção ideológica apoiava-se numa sistematização de ideias que poderíamos denominar como tríade de ferro dos valores sociais, então defendidos pelas elites: a defesa da propriedade privada; a disseminação do conceito de trabalhador ordeiro e produtivo; a construção de uma férrea segurança pública como cimento da construção ideológica.

Uma vez adotados tais fundamentos *estruturadores da nacionalidade*, o resultado prometido pelas autoridades aos cidadãos deveria ser a obtenção do progresso (assim definido genericamente), da modernização, e finalmente da felicidade social por meio da construção de uma Nação politicamente sadia.

Por estas razões, o estrangeiro residente no Brasil era visto como o grande inimigo, como o foco de entrada das *revoluções* internacionais e das ideologias exóticas. A partir destes princípios, pode-se entender como grande massa de trabalhadores da cidade de São Paulo estava em perigo, já que a maioria de seus componentes provinha da imigração italiana, portuguesa, espanhola, entre outras.

Se considerarmos as primeiras duas décadas da atuação da polícia política no Estado, pode-se tranquilamente concluir pela sua eficiência, pois, em fins dos anos 1930, praticamente todos os opositores a Vargas estavam eliminados, encarcerados ou fora do país, exilados, e todos os movimentos sociais expurgados do cenário político.

O presente artigo foi possível por meio da leitura minuciosa de jornais da época entrelaçada aos documentos do DEOP. Observou-se o gênero, os elementos textuais, simbólicos (a semântica e a semiótica). Após esses tratamentos, realizou-se a análise dos textos e o mapeamento das informações. Tendo este panorama político-policial como pano de fundo e os conceitos apresentados como instrumentos para observação e avaliação das evidências históricas, diversos trabalhos específicos foram elaborados pelos docentes membros do PROMACK sob o entendimento da mídia como documento da história.

REFERÊNCIAS

- ARENT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2016.
- AUGUSTO, H. *Prontuário nº 2182*. [S.l.]: Fundo Deops, 13 out. 1938.
- BIGAZZI, A. R. C. *Italianos: história e memória de uma comunidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006. (Série Lazuli Imigrantes no Brasil).
- CORRÊA, L. R. O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo: as atividades da polícia política e a intrincada organização de seu acervo. *Revista Histórica*, São Paulo, n. 33, out. 2008. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/publicacoes/revista_historica/ver/revista-historica-33>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- DUTRA, E. F. Crime político e segurança nacional. In: Seminários, n. 3: imigração, repressão e segurança nacional. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.
- ENDRICA, G. *Práticas libertárias do centro de Cultura Social Anarquista de São Paulo (1933/35 1947/51)*, n. 8-9. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREGONI, O. R. *Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- GATTAL, Z. *Città di Roma*, Rio de Janeiro: Record, 2000.
- HECKER, A. *Um socialismo possível: a atuação de Antonio Picarolo em São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.
- http://mail_b.uol.com.br/cgi-bin/webmail:Uma face do anarquismo feminista no Brasil (p. 4)
- IDÉIAS políticas de João Mangabeira. Brasília, Senado Federal: Fundação Casa Rui Barbosa, 1980. p. 79-81.
- MAIA, J. A. *Prontuário nº 4564*. [S.l.]: Fundo Deops, 23 out. 1937.
- MARTINS, A. M. R. *Pelas páginas libertárias: anarquismo, imagens e representações*. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- MORAES, F. *OLGA: a vida de Olga Benário Prestes, judia, comunista entregue a Hitler pelo governo Vargas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PARRA, L. S. *Combates pela liberdade: o movimento Anarquista sob a vigilância do DEOPS/SP (1924/1945)*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2003.
- PASCAL, M. A. A pedagogia libertária, um resgate histórico. In: NETO, J. C. S. *Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas*. São Paulo: Arauco, 2006.
- PETRONE, M. T. S. Imigração. In: *O proletariado Industrial na Primeira República*. (Cap. III) s/d.
- RIBEIRO, M. C. S. Imigração e expulsão: mecanismos para seleção de estrangeiros no Brasil. In: Seminários, n. 3: imigração, repressão e segurança nacional. Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.
- TAKEUCHI, M. *O perigo amarelo em tempos de guerra*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2002.

História e historiografia da mídia

204

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

A mídia como documento da História

A partir da Nova História (BLOCH, 1997), outra concepção ocupa-se do desenvolvimento das especificidades da história em suas diferentes épocas e deixa de ser um relato das singularidades individuais, em uma narrativa que se prende apenas aos protagonistas dos grandes fatos, para dar relevância a todo e qualquer vestígio do passado, como a mídia: cinema, fotografia, revistas, jornais, redes sociais depoimentos e testemunhos, "fontes" para historiadores. (LE GOFF, 1985).

Assim, discutir o uso da mídia na composição do conhecimento histórico e apresentar as principais questões teóricas que envolvem sua compreensão, sua relação com a experiência vivida e com o conhecimento constituído pelas diferentes áreas das ciências humanas passou a ser uma das principais problemáticas para os historiadores. (BLOCH, 1997).

Não é de hoje que a história proclamou sua independência dos textos somente verbais. A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar o universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais. Novas fontes passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre elas, a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais, as sensibilidades, as experiências, as identidades expressas em jornais, revistas, novelas, filmes, games e redes sociais; uma micro-história foi sendo construída, sem perder a dimensão macro, a dimensão social das relações sociais.

Nesse contexto, uma história social da família, da criança, do casamento, da morte etc. passou a ser contada, demandando, para tanto, muito mais informações que os inventários, testamentos, curatela de menores, enfim, tudo o que uma documentação cartorial poderia oferecer. A tradição oral, os diários íntimos, a iconografia, a literatura, a mídia, de modo geral, apresentaram-se

como fontes históricas de excelência das anteriores, mas que demandavam do historiador uma habilidade de interpretação com a qual não estava aparelhado. Tornava-se imprescindível que as antigas fronteiras e os limites tradicionais fossem superados. (CHARTIER, 2000). Exigiu-se do historiador que ele fosse também antropólogo, sociólogo, psicólogo, semiólogo e um excelente "detetive", para aprender a relativizar, desvendar redes sociais, compreender linguagens imaginárias, percepções mentais, decodificar sistemas de signos e de representações, decifrar o não-verbal e o verbal, bem como os vestígios em imagens figurativas, conhecer técnicas de artes, sem perder, jamais, a visão do conjunto e o contexto histórico, político, social e mental de sua produção.

Roger Chartier (2000) e Michel Vovelle (1987) apresentam relações entre mídia e história das mentalidades, destacando a construção do simbólico, das representações e do imaginário social de uma época em que coexistem, paralelamente, as imagens materiais concretas da vida cotidiana. Vovelle (1987) destaca a utilização da mídia, incluindo o estudo dos mitos, das utopias, das alegorias, expressões linguísticas, abordagens filosóficas, sociológicas e avaliações estéticas. Enfim, discussões sobre os tipos de mensagem que as mídias transmitem ou transmitiram, segundo a abordagem da comunicação, de métodos quantitativos, e da perspectiva de que, como a história está em constante movimento e transformação, elas também estão sempre se construindo. Em outras palavras, como as mídias podem se constituir em fontes, documentos históricos? Baudelaire (2005) enfatiza que a imagem que aparece nos jornais, revistas, entre outros, pode ter papel de instrumento de uma memória documental da realidade se for analisada com cuidado, destacando estilos, técnicas, produções mentais, imaginárias e representativas. Com os trabalhos dos historiadores da chamada Nova História – Michel Vovelle (1987), Georges Duby (1974) e Carlo Ginzburg (1992) –, as fontes visuais, sobretudo as artísticas, antes relegadas às notas explicativas e ao plano da ilustração exemplificadora (GASKELL, 1992), foram ganhando paulatinamente autonomia e *status* de indício legítimo de um tempo-memória e espaço histórico, social, político e mental, nos quais se percebem não só os ditos e não-ditos, como também as permanências e transformações de um determinado período.

Historiadores da mídia foram abrindo suas pesquisas no sentido da análise da visualidade e da compreensão das imagens como produção da História Cultural. (FLAMARION; VAIFAS, 1997). As imagens passaram a ser estudadas para compreender os processos de construção e desconstrução de identidades, culturas e mentalidades, a partir da vida e das experiências cotidianas conjuntamente com os textos verbais, escritos. Emergindo como mais um recurso na busca das sensibilidades, muitas vezes camufladas pela via da

palavra escrita, imagens apresentam elementos capazes tanto de informar aspectos materiais concretos, traçados, linhas, cores, formas e conteúdos quanto de revelar um monumento, ou seja, uma memória de um passado.

A mídia é capaz, se analisada com o devido cuidado, de mostrar fatos que a própria sociedade queira perenizar. Repleta de mensagens elaboradas ao longo do tempo, pode caracterizar-se não só como documento, mas como testemunho direto ou indireto do passado, um monumento. Enquanto documento, ela é um instrumento de fixação da memória, mostrando símbolos fixados pelas permanências culturais; símbolos que se transformam nos movimentos da história e que, ao mesmo tempo, expressam representações de emoção, sensibilidade e ideologia.

Entretanto, trabalhar com a mídia, significou, durante muito tempo, lançar desafios ao historiador: como chegar ao que não foi imediatamente revelado pelo olhar de quem produziu? Como ultrapassar a superfície da mensagem fotográfica, pictórica, publicitária, cinematográfica? Para responder a esses questionamentos, a História se aproximou cada vez mais da Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Semiótica, Psicologia, entre outras, conforme a necessidade de interpretação. Com relação à Antropologia, destacam-se algumas importantes contribuições, tais como, a abordagem antropológica do conceito de cultura; o estudo da dimensão simbólica das diversas práticas cotidianas; e a análise da extensão ideal das práticas materiais. Tais preocupações, associadas às perspectivas sociológicas e psicológicas, distinguem não só a importância em considerar a dimensão de classe da produção simbólica, mas também o papel da ideologia e da política, seja na composição de mensagens socialmente significativas, seja na construção de hegemonia como processo de disputa social que se estende à produção da mídia.

Por essa estrada, a mídia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. A mensagem que se processa ao longo do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, porquanto assumem funções signícas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada quanto com o local que ocupa no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, na medida em que veicula um significado organizado segundo as regras da produção de sentido nas linguagens verbais e não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada em um conjunto de preferências possíveis. Portanto, ao redimensionar o papel da interpretação de conceitos, conjugando uma série de disciplinas na elaboração da análise, a abordagem das mensagens midiática é transdisciplinar.

Os textos verbais e não-verbais midiáticos exigem regras de leitura que são compartilhadas pela comunidade de leitores e pela coletividade. Tais regras não são geradas espontaneamente, resultam de uma disputa pelo significado adequado às representações culturais individuais e coletivas, em constante movimento entre uma e outra. Sendo assim, sua aplicação por parte dos leitores/destinatários envolve, também, a situação de recepção das mensagens na coletividade e vice-versa. (DURKHEIM, 1983). Tal situação varia historicamente, desde o veículo que suporta a mensagem até sua circulação e seu consumo; até porque passa pelo controle dos meios técnicos de produção cultural, exercido por diferentes grupos que se enfrentam na dinâmica social. (WILLIAMS, 1992). Se a cultura comunica, a ideologia estrutura a comunicação e a hegemonia social faz com que a mensagem dominante predomine sobre as outras, erigindo-se, por conseguinte, como “modelo” para as demais.

Nesse sentido, para responder às perguntas formuladas – Como considerar a mídia uma fonte histórica? –, foram demandadas uma nova crítica e uma nova postura teórica de caráter transdisciplinar, por parte dos historiadores, ou seja, um outro *locus* interpretativo.

Os registros da mídia são históricos e dependem das variáveis técnicas e estéticas do contexto histórico que as produzem e, também, das diferentes visões, mentalidades e representações de mundo que concorrem no jogo das relações sociais. Nesse sentido, as mais variadas formas de expressões midiáticas guardam, em sua superfície sensível, a marca indefectível do passado de quem as produziu e de quem consumiu mitos, crenças, utopias, produções mentais e concretas, individuais e coletivas. Os textos verbais e não-verbais presentes, de alguma forma, já foram memórias, representações sociais, lembranças e testemunhos individuais e coletivos de uma época ou de um instante passado, e hoje, quando “revistos”, são “marcas” de um passado no presente. Nesse processo constante de ser e vir a ser, os registros realizados pela mídia recuperam seu caráter de presença, em um novo lugar, em um outro contexto e em uma diferente função. Todas essas reflexões inspiram a uma elaboração analítica de cunho Histórico em que, sem a pretensão de ser definitiva, vem sendo adotada pelos historiadores.

Perspectivas de um historiador

Ao se estudar o valor e o sentido da mídia com o *status* de documento histórico, quaisquer questões devem ser problematizadas, e muitas condutas metodológicas, construídas, no sentido de promover o diálogo entre obras e

teores das obras, entre contextos históricos da produção e culturas locais e globais, e entre as dimensões formais, semânticas e sociais.

A metodologia histórica deve considerar a mídia como produto cultural, fruto de trabalho social e de produção sónica. Nesse sentido, toda a produção da mensagem está associada aos meios técnicos de produção cultural; e dentro desta perspectiva, como já foi mencionado, pode, de um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e, de outro, atuar como eficiente meio de controle social mediante a educação do olhar.

Partindo-se dessa premissa, alguns registros da mídia não são apenas documentos, mas também monumentos e, como fonte histórica, devem passar pelos trâmites das críticas externa e interna para, depois, serem organizados em série, obedecendo a uma proposta cronológica. Tais séries devem ser extensas, capazes de dar conta de um universo significativo da mídia, posto que, em uma mesma série de imagens, fotográficas ou cinematográfica, há que se observar um critério de seleção. Necessário se faz não misturar diferentes tipos de imagens e textos verbais em uma mesma intenção de análise histórica, tal como juntar álbuns de família a revistas ilustradas. Selecionar o *corpus* é imprescindível, porquanto cada tipo de mensagem compõe uma série categorial diferente.

Nessa série categorial, são vicejados múltiplos códigos e níveis de codificação que fornecem significados ao universo cultural. Códigos são construídos na prática social e não podem ser encarados como entidades a-históricas, estão sempre situados na esfera espacial-temporal. Se a classificação de códigos se faz pertinente, sua rede constitutiva revela o olhar conjuntural sobre as imagens, sede de construção de sentido. Sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, portanto, enquanto tal, por códigos convencionalizados socialmente, que possuem um caráter conotativo-funcional que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens.

Para que o olhar analítico ultrapasse o mero *analogon* da realidade, outros mecanismos analíticos são acionados: relação entre signo e imagem, signo e mensagem e opções técnica e estética.

Na dialética entre imagem e signo, normalmente, a imagem é vista como algo “natural”, ou seja, algo inerente à sua própria natureza icônica – espelho da realidade –, e o signo passa a valer como uma representação simbólica. Tal dis-

tinção é um falso problema, tendo em vista que a imagem, sem dúvida, pode ser concebida como um texto icônico, mas que, antes de depender de um código, é algo que institui um código. Nesse sentido, no contexto da mensagem, a imagem, ao assumir o lugar de um objeto ou de um acontecimento ou ainda de um sentimento, incorpora funções sógnicas – representação de algo. Assume-se, na dialética de imagem e signo, a relação dos elementos imagéticos expressos com o contexto social em que se inserem, cujos cortes temáticos e temporais são exigidos. As opções técnicas e estéticas envolvem um aprendizado historicamente determinado que, como toda a pedagogia, é pleno de sentido social.

No entrelaçamento dessas vias analíticas, conclui-se que todo o registro da mídia é histórico. O marco de sua produção e o momento de sua execução estão indefectivelmente decalcados em suas superfícies, do retrato, da foto, do filme, do texto nas revistas, jornais e redes sociais. A história embrenha as mensagens nas opções realizadas por quem as escolheu – uma expressão e um conteúdo –, compondo mediante signos de natureza verbal e não-verbal, objetos de civilização e significados de cultura.

O estudo da mídia impõe o estudo de sua historicidade. Ao se problematizar os registros/documentos da mídia e abordar suas dimensões formal, semântica, semiótica e social, a historiografia percorre diversas produções, desde Kant (2000), Konrad Fiedler (1997) ou Alois Riegl (1991); estruturalistas, como Lévi-Strauss (1987), Roland Barthes (2000), Foucault (2006) e Walter Benjamin (2001), historiadores da História Imediata até pensadores do recurso visual como um sistema de signos inter-relacionados, estimulante das sensibilidades analíticas. Pierre Francastel (1987) desconstrói, conjuntamente com os outros teóricos, a centralidade do texto escrito e afirma que nenhum complexo cultural pode ser reduzido apenas à expressão verbal. A manifestação cultural também engloba o imagético, tão importante expressão/conteúdo que ao par se reserva uma região cognitiva específica, portanto, o mundo visual é possuidor de uma lógica própria, imersa e emergindo na/da sua historicidade.

A mídia não é reflexo direto da realidade, tampouco um sistema de signos independentes da mesma realidade; constitui a reconstrução de regras e convenções, conscientes ou inconscientes, de um período histórico, que rege a percepção em uma determinada cultura. Para Francastel (1987), existe um pensamento subjetivo e o historiador procura apropriar-se desse pensamento.

Detivemo-nos brevemente neste artigo em apresentar as mídias como documento da história e em abrir discussões sobre o poder da comunicação de construir os “retratos da história”.

Não obstante, vale lembrar que: por mais que o pesquisador tente se aproximar das sensibilidades do passado, para compreender a reprodução na mídia, está sempre olhando os conceitos do “agora”.

O passado é sempre uma construção do presente.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Retórica da Imagem*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BAUDELAIRE, Le Jeune enchanteur, *histoire tirée d'un palimpseste de Pompeia*. Paris: Édition T.U.L.I.P.E, 2005.
- BENJAMIN, W. *Sobre a arte, técnica e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.
- BLOCH, M. *Introdução à história*. 5. ed. Lisboa: Europa-América, 1997. (Coleção Sa-ber).
- BURKE, P. *Testemunha ocular*. São Paulo: EDUSC, 2004.
- _____. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Unesp, 1990.
- COULANGES, F. *A cidade antiga*. Rio de Janeiro: HEMUS, 1975.
- CHARTIER, R. *Imagens: dicionário das ciências históricas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DUBY, G. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. São Paulo: Contexto, 1974.
- DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- ECO, U. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERRO, M. *Culture et révolution*, Paris: Éditions de L'EHESS, 1989.
- FIEDLER, K. *Escritos sobre a arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FERRUCCIO, R. *Semiótica e ideologia*. Milão: Bompiani, 1979.
- FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. São Paulo: Forense Uni-versitária, 2006.
- FLAMARION, C.; VAINFAS, R. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Camous, 1997.
- FRANCASTEL, P. *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- GARRONI, E. *Projeto de semiótica*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- GASKELL, I. História das imagens. In: BURKE, P. *A escrita da história*, São Paulo: UNESP, 1992 .
- GINZBURG, C. Provas e possibilidades. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1992 .
- KANT, I. *Idéia de uma História universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LANGER, J. *A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Olhar, escutar e ler*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LE GOFF, J. Documento/ monumento. In: *Memória-História*. Enciclopédia Einaudi. Lis-bo: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. 1 v.
- NOVA, C. *A Comunicação digital e as novas perspectivas para a educação*. Brasília, DF: UNB, 2001.
- NOTH, W. *Panorama da semiótica: de Platão a Pierce*. Coleção E. São Paulo: 2000.
- PANOFSKY, E. *Significado das artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. Textos recolhidos. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1975.
- RIEGL, A. *Questões de estilo: fundamentos para uma história do ornamento*. São Pau-lo: Perspectiva, 1991.
- SANTAELLA, L. *O que é Semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- VOVELLE, M. *Ideologias e mentalidades: um esclarecimento necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O audiovisual em ambiente digital na arte performativa

212

Ângelo Dimitre

Fernanda Nardy Bellicieri

Wilton Luiz de Azevedo

Introdução

O conceito do Teatro de Arquivo deriva essencialmente do exercício reflexivo associado à prática laboratorial com suporte do Laboratório de Humanidades Digitais (Lhudi) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). O laboratório é fruto de quinze anos de um processo de colaboração intelectual, mediada por dispositivos tecnológicos na produção artística, cultural e científica, da universidade. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura, o Lhudi tem como objetivo disponibilizar infraestrutura, tecnológica e capacitação teórico-reflexiva para produção de espaços de intersecção entre a linguagem digital e as humanidades.

O método ou experimento do Teatro de Arquivo, um dos projetos abarcados pela prática laboratorial do Lhudi, é uma resultante direta da intervenção tecnológica na arte performativa e do uso algorítmico da cena, agora, em sua máxima potencialidade de expansão, enquanto corpo cênico, ambiência que responde, em sua totalidade, ao dado do agora, ao tempo atual, via software. Talvez estejamos alcançando o tempo performático literalmente real na concepção totalitária da cena, como nunca antes se pôde experimentar. E foi em direção ao impulso performático enquanto pulso, o tempo atual, por meio da lida com as transposições entre texto e cena, cena e dado tecnológico, dado tecnológico enquanto cena e ambiência, que foi sendo desenhado, ao passo em que nos desenhava pesquisadores na lida ativa com a linguagem, o Teatro de Arquivo.

Uma espécie de método, já que considerado dentro de suas limitações enquanto método, decorrentes da subjetividade que carrega a autoria quando se trata de construção de linguagem. Método apenas porque é capaz de delinear-se em alguns elementos estruturais passíveis de comparação, ou o que chamamos de temas transversais, indicadores das relações entre códigos e linguagens, ou ainda, variáveis no algoritmo da concepção cênica, seja

esta inclinada à estetização calculada e prévia (aproximando-se da estética teatral), seja inclinada ao ritual e à resposta situacional imediata enquanto forma de expressão (aproximando-se da estética performática).

Tal separação entre indicadores (ou critérios de análise) é, de fato, de caráter didático e parte constituinte do processo teórico-reflexivo da tese de doutorado "A experiência do corpo-texto: um aceno à construção da cena no corpo e à reinvenção do corpo em cena", de Fernanda Bellicieri, sob orientação de Wilton Azevedo, e serve para fins de pesquisa para elucidação do método proposto (transposição de códigos e sua expansão), primordialmente empírico. No entanto, apesar de seu caráter teórico, os critérios de análise aqui delineados surgiram do percurso e da reflexão advindos da prática, e posterior análise, da concepção à execução dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, e não foram ferramentas para seu desenvolvimento. Podem sim, ser, como inevitavelmente o serão, ferramentas para reflexão na concepção e execução de trabalhos futuros; afinal todo conhecimento constitui o sujeito, assim como é constituído a partir dele.

O estudo teórico que teve como resultado o método do Teatro de Arquivo baseia-se em trabalhos práticos e teve como resultado a proposição de algumas performances já embasadas no método desenvolvido e em suas linhas delimitadoras propostas, mas sempre retornando ao ponto de partida: a experimentação do sujeito e o retorno à reflexão pós experimentação, em um processo incessante e de constante elaboração, assim como a cena algorítmica. Caso contrário, o próprio método não teria sentido e se desfaria de seu objetivo inicial: reiterar a autoria enquanto fenômeno ancorado em percepção e tempo expressivo atual do sujeito mediado por códigos, não refém destes; pois, ainda que os códigos e a linguagem estejam presentes como constituintes do sujeito em tempo real, não o precedem.

Os níveis indicadores do dado performático

Nesse contexto, de experiência subjetiva e da reflexão advinda de uma prática-teórica, os indicadores ou critérios de análise utilizados para classificar uma obra enquanto Teatro de Arquivo, que dizem respeito a sua maior ou menor aproximação da linguagem performática em suas variações, operada via algoritmo, são os seguintes:

Palco: índice do nível de estetização ou ritualização da cena e da organização entre seus elementos cênicos, elencados ou não em hierarquização de

códigos. A constituição material do palco (seus elementos) e sua localização topológica também sinalizam o quão direcionado ao dado performático é um trabalho; em outras palavras, quanto mais ambiência é a cena.

Protagonismo cênico, de autoria e de fisicalidade: índice do deslocamento ou da aproximação do foco central da cena, do ator/performer, do ator ou do autor. Em um monólogo ancorado no autor-intérprete ou performer, temos o protagonismo extremamente centrado no sujeito de ação/expressão, tanto em termos de autoria quanto em termos de fisicalidade, o que se aproxima mais do dado performático. Já em uma representação de Shakespeare, temos a questão do protagonismo descentralizada: o protagonismo do autor do texto (código verbo) não coincide com o protagonismo do sujeito de ação/expressão, o que se aproxima do dado teatral.

Tempo de exposição ao personagem: diz respeito ao tempo de convivência e ao tipo de relação que existe entre o intérprete (no caso autor-intérprete) e o personagem. Aqui entra em discussão a relação transparência-opacidade, que pode acontecer tanto na experiência autoral do performer, ou seja, daquele que concebe a obra e a corporifica, ou a corporifica em tempo real e atual; quanto para aquele que interpreta um personagem criado por um terceiro. Os níveis e o tipo de contato diferem, mas sempre estamos na esfera da transparência e opacidade do sujeito de expressão, seja ela autor ou não, do personagem.

Nível de decantação da cena: a metáfora empresta das regras da química, a separação, condicionada ao fator tempo, de substâncias distintas. Aqui, "decantação" refere-se à separação entre códigos que uma experiência estética, no caso, na esfera das artes performativas, sugere. Por exemplo, quanto maior o nível de separação entre os códigos verbal, visual e sonoro, em uma cena (uma fala do ator distingue-se de uma música de fundo) e maior a independência e dissociação entre os elementos cênicos de composição, em diferentes códigos, mais próximo estamos do teatro tradicional e da hierarquização entre elementos. Quanto mais interdependentes e desierarquizados os códigos em uma cena, mais em âmbito performático e também ritualístico estamos. E quanto maior o envolvimento da ferramenta tecnológica enquanto agente potencializador da criação de uma ambiência cênica, menor é seu nível de decantação.

Nesse sentido, em um breve resumo da utilização dos parâmetros, uma obra do Teatro de Arquivo, envolvendo ator e autores em tempo real, deve tender ao protagonismo do software e da tecnologia, a um palco de ambiência, ao

tempo de exposição ao persogem absolutamente ancorado na resposta em tempo real; e a uma relação transparência-opacidade absolutamente pulsante. Temos um único corpo em cena, o qual pode ser decantado em unidades dramáticas cambiáveis, mas que não se decanta em códigos, tende ao sistema homogêneo. Um único corpo: o artista que opera o software, o artista que desenvolve a trilha, o artista que se movimenta e se faz voz no palco físico, que já não é apenas palco, mas ambiência em que todos os elementos são variáveis interdependentes, condicionadas e condicionantes da narrativa em tempo real.

Para que tal método fosse desenvolvido, houve uma trajetória de entendimento e posicionamento dos pesquisadores enquanto autores, autores-atores e atores. Um caminho que se inicia no estudo de um teatro tradicional e no envolvimento com a retórica própria da quarta-parede, e vai sendo deslocado de seu eixo de sustentação, via tecnologia, ao ponto em que o exercício da composição performática passa a ser uma necessidade de exposição/reiteração da existência em tempo real, não apenas representação. O Teatro de Arquivo enquanto cena que se corporifica expandida e indistinta em códigos, via algoritmo, é uma resposta provável à busca pela linguagem performática em tempo real, atualizada e revestida em seu significado e conteúdo expressivo incessante e continuamente, e à verdadeira unidade narrativa enquanto linguagem.

Teatro de arquivo: o audiovisual enquanto ambiência

Seguindo em direção a este dado do agora traduzido enquanto performance, ou Teatro de Arquivo, com objetivo de experimentar a relação entre tecnologia digital e modos, procedimental e processual, de percepção e transcrição de cena, em trabalho colaborativo desenvolvido no Laboratório de Humanidades Digitais, foram desenvolvidas algumas propostas. Duas destas descritas a seguir: "Fluxo-sonoridades" e "Alchemedia: História das rosas".

Fluxo-sonoridades

Em "Fluxo-sonoridades", parceria autoral entre Ângelo Dimitre e Fernanda Bellicieri, extrai-se a relação entre: a composição coreográfica autoral, em tempo real, que tem como ponto de partida uma imagem fotográfica; a percepção, via captura imagética fotográfica, também em tempo real, desta composição coreográfica derivada de imagem; e o posterior retrabalho do olhar fotográfico, agora redimensionado enquanto fluxo de imagens em vídeo, explorando a questão do movimento enquanto sonoridade visual. O

trabalho é uma proposta de construção transicional, portanto, em constante processo, atualizado a partir de ancoragens diversas entre linguagens, na construção de uma mensagem sempre potencial. A partir da provocação de uma fotografia, um novo texto é elaborado na composição coreográfica. Ademais, a iluminação e as cores se correlacionam na escritura da obra.

Essa interatividade performática tem relação direta com a lógica algorítmica procedimental da linguagem digital em que som, imagem e texto não se distinguem enquanto função e se expandem enquanto resultado. O trabalho, editado em vídeo, foi posteriormente exibido no evento Vídeo Guerrilha 2015, na cidade de Campinas, projetado em uma empena de edifício. Aqui, em linguagem projetiva, o audiovisual explicitamente é retrabalhado enquanto, mais do que cena, ambiência.

PERFORMANCE FLUXO-SONORIDADES

1. Imagem de autoria de Ângelo Dimitre, retrabalhada enquanto linguagem corporal por meio da dança e da base de dados de movimentos autorais incitados pela imagem argumento, em barra vertical, pela performer Fernanda Bellicieri.

2. Ensaio fotográfico da performance por Ângelo Dimiotre (autor da fotografia-argumento), tendo como variável a iluminação do espaço (uma variável incidente direta na própria performance, responsiva e influenciada diretamente pelo ambiente).

3. Retrabalho das imagens fotografadas enquanto vídeo.

4. Projeção do vídeo no evento Vídeo Guerrilha 2015, em empena vertical.

INDICADOR PERFORMÁTICO	FLUXOS-SONORIDADES
Palco.	Em um primeiro momento, o palco é o espaço físico da performance (dança) baseada na imagem-argumento. Posteriormente, tem-se a edição dessas imagens da performance, portanto, um retrabalho em palco digital, para, em um terceiro momento, passarmos ao palco da intervenção urbana, linguagem projetiva. Aqui, em relação à projeção do vídeo, existe uma clara transformação do espaço físico, e pode-se falar em uma dobra contextual na cidade: a criação de uma ambiência audiovisual (no caso da projeção, o som enquanto frequência não foi trabalhado, a ideia do fluxo de imagens e dos movimentos é que ancora a ambiência sonora).
Protagonismo.	Colaborativo, tanto em termos autorais quanto físicos: temos o dado autoral na fotografia argumento ancorado no fotógrafo; posteriormente esse argumento passa a ser corporificado pela performer e novamente capturado em termos de fotografia pelo autor da foto-argumento. Esse ato de captura é tanto autoral como físico e físico-autoral, de uma fisicalidade submersa em autoria e de uma autoria submersa em fisicalidade. Temos ainda um retrabalho dessas imagens e sua posterior projeção, e aqui temos como transversal o protagonismo tecnológico incidente.
Tempo de exposição ao personagem.	Estamos tratando da exposição ao personagem/persona: no ato fotográfico enquanto performance, quando da captura da imagem-argumento pelo fotógrafo (ele captura uma dobra de si no olhar do instantâneo) do ato da interpretação física (da performer), advinda da exposição à imagem do autor-fotógrafo do ato fotográfico (do fotógrafo) de capturar, interpretando-se fotógrafo que captura uma reinterpretação de seu olhar do ato de editar as imagens (do fotógrafo), resultantes de um misto de diversas exposições ao mesmo argumento, o impulso inicial que lhe fez capturar a primeira imagem
Nível de decantação da cena: Em códigos.	Ao considerarmos a cena final como o vídeo usado na projeção da imagem, temos uma cena absolutamente digital; logo, em seu processo de configuração (arquivo de imagens trabalhado enquanto vídeo via algoritmo), a cena não se decanta, é apenas dígito tecnicamente. Ao considerarmos a cena enquanto exposição projetiva, linguagem vídeo, temos clara a predominância do código visual na projeção e o áudio enquanto silêncio, representado pelo fluxo de movimentos; existe uma decantação da cena em termos de linguagem. Mas por outro lado, podemos falar em ambiência se considerarmos o suporte e a contextualização da projeção: a própria cidade. O prédio se transforma na cena. Metaforicamente, pode-se falar quase em indistinção entre códigos, ou transubstanciação; o que é tijolo e concreto passa a ser movimento e cor.
Em unidades dramáticas.	A cena é altamente decantável: a ordem das leituras e constituição da performance enquanto processo é apenas uma proposta. Poderíamos ter iniciado Fluxo-sonoridades da composição do vídeo da performance e posteriormente ido aos frames para que fossem trabalhados enquanto movimento em separado e, a partir daí, o fotógrafo capturaria uma imagem que lhe fosse correlata, e que não mais seria a imagem-argumento da performance, mas uma resultante. Ou ainda, a performance-dança poderia ter sido capturada e projetada em tempo real na empena e, a partir disso, retrabalhada enquanto vídeo, considerando-se o palco como a projeção, na cidade. A narrativa constitui-se enquanto Teatro de Arquivo que não tem seu entendimento comprometido com linearidades de leitura. A leitura é uma das muitas possibilidades de corporificação do projeto, com potencial sempre em processo.



Figura 1 – Fotografias da Performance , fase 2

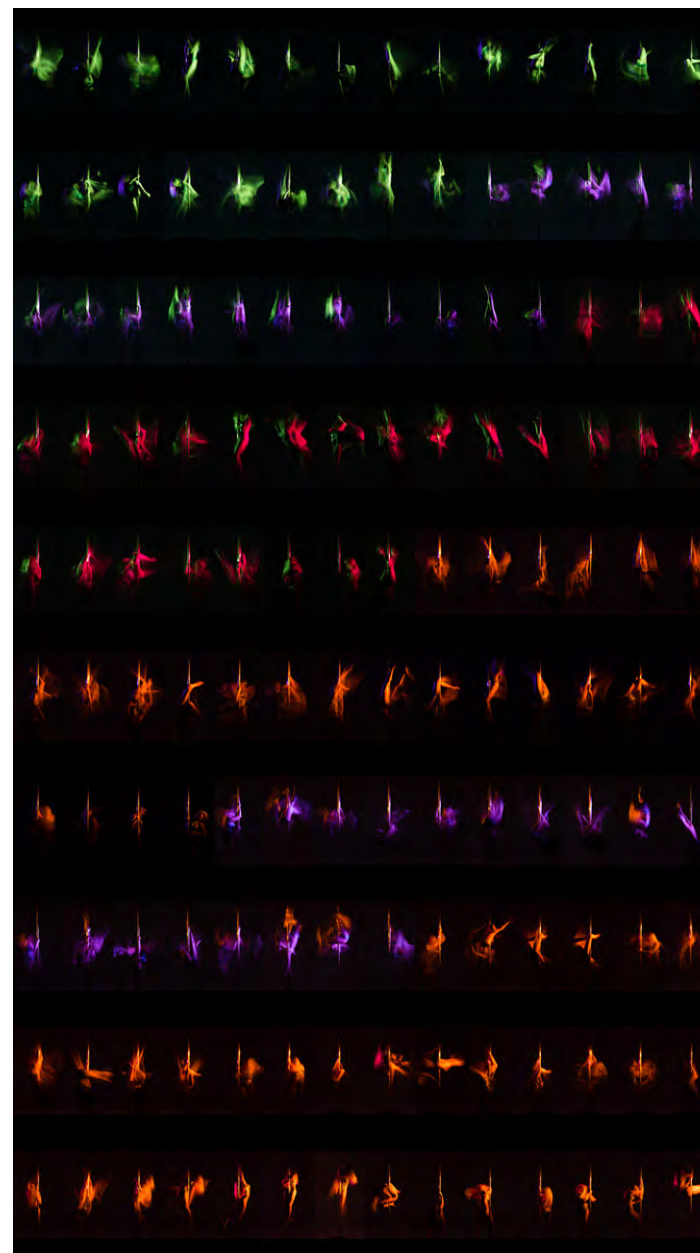


Figura 2 – Painel de movimentos da Performance, fase 2

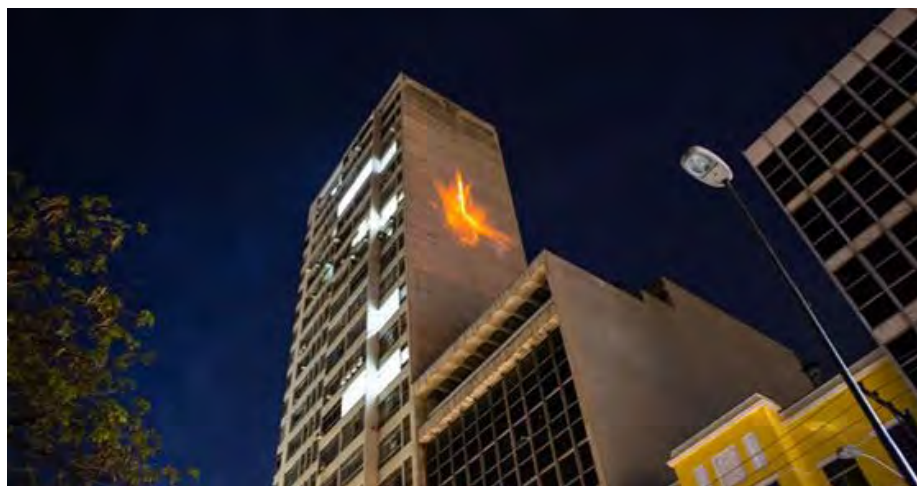


Figura 3 – Projeção da Performance (formato vídeo) no
Video Guerrilha 2015 em Campinas, fase 3

Alchemedia: História das rosas

"Alchemedia: História das rosas", um trabalho em parceria autoral com Wilton Azevedo é resultante do processo reflexivo e da prática de conceitos aplicada

Linguagem, Identidade, Sociedade

a partir da tese doutoral "A experiência do corpo-texto", citada no início deste artigo. A proposta desenvolvida para fins da tese foi a releitura, sob forma de performance, em moldes digitais, em transcrição algorítmica com uso de software, sem hierarquização ou predominância de códigos, do poema "História das rosas", de autoria de Fernanda Bellicieri, na tentativa de recuperar esteticamente (via verbo, som, imagem) enquanto ambiência, a síntese da intencionalidade textual: a descrição verbo-sensorial do fenômeno da escrita. A elaboração de uma performance residual da relação corpo-próprio *versus* ambiência gerada via software, a partir de arquivos autorais (de diversos autores), então descarregados de sua característica memorial e assumidos em sua sempre potencial atualização.

O exercício constitui-se enquanto metáfora mais que metáfora, já que a linguagem performática não se contenta enquanto análoga, mas como um fenômeno outro, em si, da recuperação do estado perceptivo inicial de um sujeito no mundo, quando ainda desarmado da existência de códigos e sua hierarquização. Um processo criativo do processo criativo do processo criativo do... indefinidamente: um aceno filosófico-perceptivo ao processo de existir percebendo e perceber-se existindo.

Alchemedia, uma performance de aproximadamente 20 minutos, contempla o percurso teórico sobre a articulação de linguagens, sendo elaborada a partir de uma base de dados, ou plataforma de arquivos: o poema autoral, "História das rosas" que já havia sido apresentado algumas vezes sob outros formatos, sendo "declamado" ou performado ao vivo pela autora/performer Fernanda Bellicieri; uma série de poemas sonoros pré-gravados e randomicamente utilizados, de autoria de Wilton Azevedo; imagens e sons de arquivo, produzidos no laboratório de Humanidades Digitais, todos enquanto *input*, operados por Wilton, em tempo real, algorítmicamente, via software (Modulate).

A experiência enquanto performer, neste trabalho, aponta à tentativa de retomada ou aproximação de um estado perceptivo inicial de ímpeto criativo correlato ao ímpeto criativo quando da escrita de "História das rosas" (texto base da performance ou texto-argumento, assim como se fez da foto em "Fluxo-sonoridades"; a diferença aqui é que o autor do corpo em cena é o mesmo autor do argumento). Ímpeto criativo correlato no sentido de ancorar uma presentidade dada ao imprevisível, a resposta que não pode ser ensaiada, marcada, programada; uma resposta que, por mais ciente de seu enquadramento em uma estrutura cênica, faça-se presente, faça-se percebendo, faça-se na ambiência, constituindo-a.

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede



Figura 4 – Alchemedia, fases 3 e 4



Figura 5 – Arquivo trabalhado enquanto variável na performance, fase 2

Performance Alchemedia: História das rosas

1. Escolha de um texto de partida para ser oralizado e fisicalizado pelo performer (autor do texto), em tempo real. Essa performance é uma das variáveis algorítmicas da cena.

2. Utilização de uma base de dados imagética e sonora. Sons editados em tempo real, por Wilton Azevedo.

3. Arquivos (imagens, sons, performance: voz do performer) inputados no software Modulate, interferindo-se mutuamente na produção do som e das imagens projetadas na cena, editados em tempo real por Wilton Azevedo.

4. A ambiência produzida (sons e imagens projetados) influenciam/condicionam a experiência do performer na fisicalização do texto, ao mesmo tempo que induzem a composição da trilha em tempo real e edição de arquivos, por Wilton Azevedo. Todas as variáveis interferem umas com as outras, em uma verdadeira edição da ambiência audiovisual do agora; uma edição performativa de arquivos contextualizáveis.

INDICADOR PERFORMÁTICO	ALCHEMEDIA: HISTORIA DAS ROSAS
Palco.	A cena, em tempo real, é constituída a partir da mediação via software.
Protagonismo.	Colaborativo: tanto em termos de autoria (entre os autores dos arquivos, o corpo autoral em performance, a edição dos arquivos em tempo real, a tecnologia incidente via algoritmo), quanto de fisicalidade (o performer e o editor da cena em tempo real, este que também se configura como performer, e a tecnologia incidente via algoritmo). Até os arquivos, em si, podem ser validados na no que diz respeito à autoria, pois enquanto dados, acabam por configurar a ambiência estrutural e fisicamente.
Tempo de exposição ao personagem.	Aqui existe uma dobra da performer, também autora do texto que corporifica, pois exposta ao impulso de início (quando da criação do texto que agora fisicaliza) e ao impulso do início reestabelecido enquanto dado algoritmico de uma cena no presente. De mesma forma, assim se faz do editor-performer já que retrabalha seus arquivos sonoros e textos previamente elaborados quando de seu impulso criativo. Uma dobra de exposição ao tempo, passado ou presente, sempre atual, corporificados em cena algorítmica.
Nível de decantação da cena: Em códigos.	Da mesma forma que em "Fluxo-sonoridades", o nível de decantação em códigos pode ser analisado de acordo com as etapas consideradas. Antes que sejam incorporados à cena algorítmica, cada elemento, seja o texto falado, o corpo do performer, as imagens ou os sons, decantam-se em linguagens diversas; são apenas potencialmente arquivos contextuais, mesmo que tecnicamente sejam arquivos digitais. Afinal, pode-se ter um vídeo digitalizado, mas ainda assim em linguagem audiovisual apenas, uma vez que não submetido à estética digital enquanto composição. A partir do momento em que os diferentes arquivos, digitalizados, são colocados todos, variáveis da cena, via software, tornam-se interdependentes e tecnicamente condicionados à atualização. Nesse estágio, não há decantação da cena em códigos.
Em unidades dramáticas.	A cena em si é uma unidade dramática; a questão da ordem ou da linearidade não se aplica. A cena ou performance, ainda que com a utilização dos mesmos arquivos enquanto variáveis, nunca se apresenta em mesmo resultado: é cena resíduo, condicionada ao modo procedimental de operação do agora.

Considerações finais

A necessidade autoral de consciência do aprimoramento na lida com a linguagem e engruvinhamento com o tempo presente talvez seja uma pista interessante para a lida com os códigos: a partir das imersões de um no outro, das transparências estabelecidas nas fusões entre as linguagens e suas coincidências re-significadas digitalmente, pode-se metaforizar a relação autor-personagem-ator, ou a orquestração do performer na lida com seus elementos gerenciais de constituição/artesanato da linguagem, sua própria linguagem-persona. Talvez a grande lição aprendida na tentativa/exercício de lida com os diferentes códigos em ambiente analógico, presencial ou hipermidiático seja a distinção entre os limites das diferentes linguagens em suportes diversificados. Uma constatação bem-vinda ao reconhecimento de nossas limitações expressivas e das limitações das próprias linguagens; mas limitações que inexistem no universo da percepção.

Existência não se limita à linguagem, sua expressão é delimitada por ela. Não se usa o código para perceber, e sim (ainda) para traduzí-lo linguagem; e isso causa um delay inexorável entre a experimentação e a cena; entre o existir e a resistência do registro. Ainda não há arte ou expressão maiores do que a própria vida, mas em função desta, enquanto testemunhas de não-morte.

É nesse sentido que se pode pensar o audiovisual: como dobra existencial, como ambiência, mais que ambiente. E esse caminho se dá, e pode ser dado, experimentalmente, via exercício de uma cena mais algorítmica, editada em tempo presente, ao invés de previamente roteirizada. Não que este exercício audiovisual do rito deva ser a regra ou via única, mas pode e deve ser visto como alternativa, como experiência autoral e de recepção extremamente válida; já que de fato é o que nos apontam as tendências imersivas no cinema ou nas sessões de simulações do real. A narrativa, mesmo analógica, exposta a variáveis e condicionantes, é metaforicamente algorítmica. Trazê-la digitalmente algorítmica mediada pelo tempo real faz-se um exercício sem precedentes de interação com o fenômeno perceptivo ancorado no presente e assunção do potencial enquanto sujeito de ação (mesmo no caso do receptor) de linguagem em uma cena nunca a mesma e nunca mais a mesma, já que, após a lida com a potencialidade de revogação, o procedimental e a interatividade, e aqui estamos na esfera da liberdade de escolha, o sujeito de fato se transforma de espectador para personagem-autor.

REFERÊNCIAS

- ALCHEMEDIA: HISTÓRIA DAS ROSAS.
- AZEVEDO, W. *Ambiência da escritura expandida*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 102-112, 2010.
- _____. Desmaterialização sígnica como produto da escritura expandida. *Revista Texto Digital*, ano 3, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.textodigital.ufsc.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- _____. *Interpoesia: o início da escritura expandida*. 2009. Tese (Arte e Tecnologia) – Universidade Paris 8. Paris, Laboratoire de Paragraphe, 2009.
- CENTER FOR PERFORMANCE RESEARCH. Disponível em: <<http://www.cprnyc.org>>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- COHEN, R. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- FLUXO-SONORIDADES. BELLICIERI, Fernanda
- GOLDBERG, R. *Performance Art: From Futurism to the Present*. 3. ed. Thames & Hudson, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O olho e o espírito*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Comunicação visual em hospitais e novas mídias

Mônica de Moraes Oliveira

Introdução

221

No campo da Comunicação Visual (CV), estão reunidas as mais diversas formas de transmissão de informação utilizando recursos visuais (imagens, sinais, signos, desenhos, gráficos, mapas, pictogramas, cores etc.). Em ambientes hospitalares, especialmente, esses recursos, com os dispositivos audiovisuais, são ampliados cada vez mais, auxiliando usuários a se localizarem, a terem segurança e a se conectarem com mais facilidade com a instituição.

O avanço tecnológico possibilita a criação e ampliação de novos meios de acesso a informações, facilitando sua obtenção pelos usuários e procurando reduzir o tempo de espera. De maneira ágil e instantânea, um usuário pode verificar em *displays* eletrônicos com telas *touch screen* onde deseja ir e receber as informações detalhadas em um material impresso. Em alguns hospitais norte-americanos, já há, inclusive, a possibilidade de o usuário acessar as informações pela *internet*, antes mesmo de sair de casa, verificando os destinos e caminhos a serem percorridos, graças a um programa de *software*. Ao colocar no *site* informações sobre os trajetos a serem feitos, a instituição mostra que possui uma organização estruturada e uma preocupação com a saúde do cliente .

Novas tecnologias são utilizadas, como é o caso da instalação de mesas de orientação interativa e tátil do Hospital Georges Pompidou, em Paris, encontradas ao lado de recursos audiovisuais de sinalização mais tradicionais.

Alguns hospitais investiram em mudanças, dentre elas a reestruturação e a modernização de sua identidade visual e sinalização. O intuito é acompanhar as tendências mundiais de comunicação com seus públicos estratégicos. O turismo de saúde impulsionou ainda mais a concorrência entre hospitais, fazendo com que estes busquem maior inscrição no cumprimento das necessidades e dos desejos de seus clientes. Permanecer mundialmente com-

petitivo exige melhores cuidados e a CV passa a ser um elemento de diferenciação entre os concorrentes. (MCLAUGHLIN; NCNEIL; SEBALD, 2005, p. 1).

A CV deve ser encarada como elemento fundamental e não apenas estético. A crescente expansão dos hospitais, o que geralmente envolve a criação de novos complexos, torna evidente a necessidade de uma comunicação eficiente que informe (de modo claro e prático) a localização dos diversos ambientes a todos os seus públicos. A CV disponibiliza as informações institucionais e, em ambientes de saúde, reflete seus valores, sua missão e sua visão.

Novas mídias em hospitais

Os avanços tecnológicos relacionados à área da saúde podem contribuir significativamente para melhorar as atividades desenvolvidas em um hospital, permitindo otimização dos serviços prestados. A sinalização digital (utilizada para divulgar uma marca, anunciar produtos e/ou serviços ou distrair, informar, mostrar conteúdos que podem ser mudados com facilidade, adaptando-se ao contexto e ao público, de modo interativo, inclusive) pode servir como orientadora de fluxo e como auxiliar em questões de segurança (alguns exemplos de equipamentos utilizados para esse fim são: painéis rolantes, LCD ou plasmas; telas projetadas; painéis eletrônicos controlados por computador ou por outro dispositivo equivalente).

Nesse cenário, no qual o acesso à informação é possível em apenas alguns segundos, com um simples toque de teclas, no qual as pessoas se comunicam, socializam, buscam e trocam informações e adquirem conhecimento, o setor da saúde está sendo mais lento para se adaptar a essas novas formas de interação e para perceber as novas oportunidades para melhorar sua atuação. (UNGERER, 2013, p. 22).

A saúde tem explorado pouco esse terreno, considerando-se as várias possibilidades existentes no mercado. Seria importante que hospitais direcionassem suas intenções em busca de novas estratégias de posicionamento, de identidade de marca e que mantivessem um diálogo mais focado para obter maior aproximação e melhor relacionamento com seu público. Percebe-se um investimento em mudanças mais relacionadas à parte física (ampliação e modernização de prédios), mas isto leva à necessidade de investimento também em Comunicação, sobretudo relacionado à implantação e ao uso de sinalização digital e demais recursos das novas mídias. O intuito é acompa-

nhar as tendências mundiais de comunicação com seus públicos estratégicos, fazendo-os perceber e se identificar com os valores da instituição.

Orientação de fluxo

Em ambientes internos, a sinalização visual é um elemento que pode servir para cumprir funções de orientação por seus espaços para uma melhor e mais rápida acessibilidade aos serviços requeridos e para maior segurança em deslocamentos e ações. Constitui-se uma forma de guia para o indivíduo posicionar-se, chamando sua atenção para as informações sobre o local.

Em um hospital, a sinalização se diferencia de outros ambientes internos (como *shopping centers*, aeroportos, restaurantes etc.) por atender um público que se encontra em estados de saúde diferenciados. A área de sinalização tem a função básica de organizar o fluxo de pessoas no espaço e identificar os lugares, evitando entradas em locais indesejados. Tanto para os pacientes (externos e internos), seus acompanhantes e visitantes quanto para os funcionários de um hospital, a questão primordial é a orientação, principalmente porque várias pessoas aproveitam a ida ao hospital para fazer consultas, realizar exames ou outros procedimentos, o que as leva a circular por setores diferenciados. (BERGER, 2009, p. 86).

Pela estrutura complexa, alguns hospitais se parecem com labirintos, o que dificulta o reconhecimento de padrões e sinais para algumas pessoas, devido à doença ou ao estado emocional alterado. Esses aspectos, juntamente com a falta de familiarização com o edifício, podem deixar o usuário inquieto, talvez temendo por sua segurança. A sinalização pode aliviar essa sensação e facilitar os deslocamentos por meio de informações claras e legíveis. (MATOS, 2008, p. 64-65).

Para que um sistema de sinalização seja eficiente, é importante que seja feito um projeto que compreenda o funcionamento de cada espaço por onde os usuários circulam, incluindo áreas de acesso restrito. Para planejar esse sistema a ser aplicado em ambientes tão específicos, é necessário elaborar um plano minucioso, com uso de mapas de localização, considerando e compreendendo as necessidades dos usuários e do local.

Estudos ergonômicos sobre apresentação das informações consideram o tempo de reação entre um estímulo e sua resposta. O projetista do sistema de CV em ambiências hospitalares deve considerar aspectos ergonômicos,

a fim de abreviar o tempo de reação dos usuários de cada ambiente do hospital, simplificando suas decisões e aumentando a compatibilidade entre o sistema real e a sua representação.

Os hospitais, por terem ambientes internos diferenciados, requerem projetos mais difíceis de produzir, principalmente para atender o cumprimento de normas sanitárias.

Hospitais são os casos de sinalização mais desafiadores, simplesmente porque a quantidade de informações a ser distribuída é enorme. Indicações de toda natureza, como: onde deve ser disposto o material descartável utilizado, as especificações das dietas dos pacientes e até a sempre penosa sinalização do velório. Temos de nos antecipar a tais demandas por informação do usuário a cada ponto. E confirmá-las mais à frente. (CHAMMA; PASTORELO, 2007, p. 155-156).

O estudo dos fluxos de um hospital tem como objetivo reconhecer as diferenças necessárias entre fluxos de usuários externos e de pessoal interno. A circulação da equipe interna deve contar com áreas de acesso restrito para que possa ocorrer a circulação de macas, cadeiras de roda, carrinhos (de limpeza e de roupas sujas), por isso é importante que sejam previstos fluxos diferenciados, evitando constrangimentos e situações desagradáveis.

O *Growth Solutions Group* (GSG, 2008) elaborou um guia para melhorar o sistema de sinalização de hospitais, no qual faz as seguintes recomendações: hierarquia de informações, colocadas em sequência lógica, de acordo com a relevância dos setores e destinos; incorporação da identidade visual do hospital (logotipo, cores, símbolos); cuidado ao usar setas, evitando que estas sejam muito estilizadas, garantindo a legibilidade; uso de código cromático para identificação de áreas, facilitando o reconhecimento e a memorização; cores utilizadas para orientação devem ser diferenciadas das demais (segurança, avisos, advertências, proibições etc.); possibilidade de uso de linhas coloridas no piso para auxiliar a locomoção dos usuários.

Um sistema de sinalização visual incorpora marcas, sinais, mapas e dispositivos direcionais que indicam onde uma pessoa está, para onde quer ir e como chegar. Nesse sentido, dispositivos digitais podem auxiliar os usuários, facilitando o recebimento de informações.

Um projeto bem-sucedido de sinalização interna permite que as pessoas: determinem sua localização dentro de um cenário; escolham seu

destino; desenvolvam um plano de rota. Pode ser concebido como um auxiliar que oferece informação e orientação às pessoas de forma clara, conveniente, amigável, para ajudar usuários a encontrarem o trajeto a ser feito em um ambiente desconhecido.

A sinalização visual é um conjunto coerente de signos cuja função é transmitir informações breves e precisas, destinado a advertir, orientar e instruir um indivíduo em determinado espaço. (BRAN, 1971, p. 55). Segundo Frutiger (2001, p. 315), os sinais que fazem parte da sinalização não apenas comunicam, "[...] mas sobretudo produzir uma reação imediata no observador".

Tanto quando estamos em ambientes de circulação pública ou restrita quanto quando estamos diante de um objeto do qual desconhecemos o uso, a sinalização nos ajuda a solucionar possíveis problemas de forma mais rápida. Para que isso seja possível, o excesso de informação deve ser contido, evitando confusões e facilitando uma percepção mais rápida. Esses sinais têm diversas funções, relacionadas, fundamentalmente, com orientação de fluxo; identificação ou identidade corporativa; interdição ou proibição de ações; advertência para prevenção de acidentes; prescrição e instrução.

Além do aspecto funcional, a sinalização serve para identificar setores diferenciados e para reforçar a identidade visual de um hospital. Participa da construção do ambiente, atribuindo um significado ao espaço, desempenhando um importante papel como ferramenta de marketing e divulgação, transmitindo alguma mensagem ou valor da instituição.

Uma boa sinalização busca a funcionalidade da informação. Seu objetivo é atingido quando atende satisfatoriamente as necessidades das pessoas, facilitando sua circulação em ambientes internos e externos, conhecidos ou não; dando informações sobre precauções a serem tomadas e sobre regras para melhorar a vida em comunidade (principalmente nos grandes centros urbanos, nos quais as placas de sinalização de trânsito, por exemplo, são essenciais para ordenar e organizar o tráfego de pessoas e de veículos).

Nos arredores de um hospital, as placas de sinalização indicando a localização de hospitais devem ser posicionadas de forma a facilitar sua visualização, garantindo acesso mais rápido e eficiente. Placas cobertas por galhos de árvores ou com problemas de conservação e manutenção podem dificultar o processo de decodificação por parte dos usuários.

Sinalização de segurança

A questão da segurança em hospitais é mais ampla do que se imagina inicialmente. Geralmente é associada apenas a questões de riscos de infecção e de contaminação, mas há também a necessidade de o hospital manter uma vigilância patrimonial e preocupar-se com a segurança estrutural, relacionada à qualidade de seus serviços.

Apesar de essa questão ser extremamente abrangente, salientamos neste trabalho apenas alguns aspectos relacionados com a sinalização de segurança.

Os riscos de infecção e contaminação requerem uma sinalização especial e cuidadosa em um ambiente hospitalar, evitando que pessoas tenham seu estado de saúde piorado. A segurança estrutural relaciona-se a precauções em casos de incêndio, terremoto ou problemas semelhantes. Requer sinalizações indicando extintores de incêndio, rota de fuga, mapa de risco e baseia-se em normas estabelecidas por órgãos de inspeção. A segurança patrimonial assegura que os usuários possam transitar pelos ambientes hospitalares sem problemas relacionados a furtos, assaltos ou até problemas mais graves (como evitar que alguém entre em um hospital para matar um paciente, por exemplo).

A segurança estrutural diz respeito, por um lado, às expectativas de diagnóstico, tratamento e cura por parte dos clientes de saúde e, por outro, à própria estrutura física do hospital (comuns a qualquer tipo de estabelecimento). Com relação ao primeiro aspecto, espera-se agilidade e excelência no atendimento médico, cordialidade no atendimento geral, eficiência nos exames e nas avaliações.

A sinalização de enfermagem é um sistema relacionado à CV que pode aqui ser enquadrado como auxiliar em termos de segurança estrutural. O cliente de saúde tem, com esse sistema, segurança de que será atendido, caso precise se comunicar com alguém do posto de enfermagem fora dos horários comuns de atendimento. O sistema interliga cada leito, sanitário e banheiro das diversas unidades a ambientes em que o paciente interno pode contatar o posto de enfermagem que lhe dá assistência.

Com relação à estrutura física do hospital, há normas para garantir a segurança, com sinalização prevista nos projetos físicos de Estabelecimentos Assistenciais de Saúde (RDC n. 50, de 21 de fevereiro de 2002, códigos, leis, decretos, portarias e normas federais, estaduais e municipais).

A sinalização de segurança contra incêndio é feita nas paredes e pisos; sinais acústicos podem ser utilizados como meios complementares. Todas as saídas de pavimento e setores de incêndio devem estar sinalizadas. As circulações podem contar com sinais indicativos de direção desde os pontos de origem de evacuação até os pontos de saída. A sinalização perfeitamente visível deve confirmar a utilização, por exemplo, de escadas de incêndio. Toda porta que não seja saída (e que não tenha indicação relativa à função do recinto a que dá acesso) pode induzir ao erro.

Quanto à segurança patrimonial, os hospitais devem lidar com possibilidades de: furto (de medicamentos e drogas na farmácia, por exemplo); entrada de pessoas mal-intencionadas (vestidas de médicos ou enfermeiras para acessar áreas restritas); roubo de ativo/equipamentos; agressão; incêndio; suicídio etc. Esses riscos podem ser decorrentes de comportamentos humanos (acidentais ou intencionais) ou de fenômenos naturais. Para evitá-los, é preciso que haja um serviço de vigilância (com equipes terceirizadas ou com funcionários do próprio hospital) contando com equipamentos de ponta (circuito fechado de televisão; alarmes; rádios internos de transmissão etc.) e pessoal bem capacitado, principalmente no que se refere ao tratamento dado aos clientes de saúde. (BOERGER, 2005, p. 83-89).

A disposição dos equipamentos de monitoramento no ambiente pode ser vista como mais um elemento de CV (os clientes de saúde podem sentir mais segurança ao saber que o ambiente está sendo monitorado, filmado e que conta com equipes de segurança). O Hospital Sírio-Libanês, em São Paulo, por exemplo, é monitorado por um complexo esquema de segurança, com "500 câmeras distribuídas por dez mil metros quadrados, 250 controladores de acesso e 250 sensores de proximidade. Além disso, 100 agentes vigiam o interior e os arredores do hospital". (TARANTINO, 2011).

Interatividade

A complexa estrutura hospitalar tem muitas informações para transmitir a seus usuários, além daquelas relacionadas a orientações de fluxo, segurança e identidade visual. Informações sobre problemas de saúde e suas prevenções, por exemplo, fazem parte dos objetivos dos hospitais de hoje, que têm como foco não apenas o tratamento e a cura de doenças, mas também a preocupação com a educação e a pesquisa. Sendo esse um campo extremamente abrangente, a intenção é apenas apresentar um panorama geral sobre o assunto.

Uma equipe de investigação dinamarquesa, desde 2005, vem desenvolvendo no Hospital de Horsens o sistema *AwareMedia*, com o qual dispositivos ou quadros interativos ativados por voz são usados na ala cirúrgica. As informações obtidas são exibidas em grandes telas interativas colocadas na sala de cirurgia, salas de coordenação de atividades, enfermarias. Com isso, os profissionais de saúde podem consultar atividades a serem realizadas por todos os profissionais envolvidos, o que leva a uma comunicação mais eficaz. (HOSPITAL, 2007, p. 5-6).

Painéis, banners, totens, *displays* com informativos sobre prevenção de doenças são exemplos de comunicação não pessoal, usados como recurso para transmitir mensagens do hospital aos usuários.

Por ser uma empresa, um hospital (sobretudo no caso dos particulares) precisa reforçar sua imagem perante seus clientes. Divulgar sua missão, seus valores e seus objetivos é um exemplo de ações que um hospital pode fazer para mostrar aos usuários quais são suas propostas, assim como divulgar a aquisição de selos ou certificações relacionadas à qualidade dos serviços hospitalares (tais como Acreditação e *Joint Comission International*).

Enquanto o hospital se prepara para receber esses selos, podem ser colocados *banners* explicando que as alterações são para atender às exigências de organizações certificadoras. Isso ajuda os usuários a se adaptarem às novas formas de atendimento e, ao mesmo tempo, divulga a intenção de o hospital ter um diferencial que pode distingui-lo da concorrência (dando-lhe maior credibilidade).

Quando os selos e/ou certificações são conquistados, também podem ser colocadas peças de CV (*banners*, anúncios publicitários etc.) no ambiente, para transmitir confiança e segurança aos usuários. Outra possibilidade é colocar essas informações, bem como as de campanhas realizadas, em sites, pois, como apontam Leite e Nassar (2008, p. 2), “[...] a internet é fator decisivo para a otimização de serviços”.

Considerações finais

Esta pesquisa, de caráter exploratório, teve como objetivo apontar algumas possibilidades de uso das novas mídias no setor hospitalar, relacionadas ao oferecimento de informação e entretenimento para usuários e à divulgação da marca pela instituição. Os esforços para garantir bem-estar para usuários em ambientes de saúde são ações de cidadania. Esse ainda não é um campo

muito investigado, no entanto, as perspectivas de estudo são amplas e diversificadas, devido à complexidade e abrangência da referida área.

Elaborar um sistema de CV é tão complexo e amplo quanto a estrutura de um hospital. Quanto maior for o hospital (número de prédios, andares, setores etc.), mais complexo será esse sistema. É preciso verificar quais são os possíveis trajetos a serem percorridos pelos usuários, desde a entrada até as dependências mais acessadas. Setores relacionados a emergências exigem cuidado maior com sinalização.

Essa hierarquia das informações é definida com auxílio de usuários (geralmente quem trabalha no hospital), procurando saber quais devem ser transmitidas e como podem ser mais bem compreendidas e onde podem ser colocadas. A sinalização em um ambiente hospitalar pode servir não apenas para cumprir suas funções de comunicação, como também para contribuir com a formação de um ambiente mais agradável, tranquilo.

Espera-se que a CV possa ajudar a reduzir ao máximo possíveis conflitos gerados por falta de informação organizada. Os novos dispositivos audiovisuais auxiliam a melhora da interação entre instituição e seus usuários, com dinamismo e eficiência. Esses novos recursos, aliados aos mais tradicionais, tendem a contribuir para que o ambiente hospitalar possa ter um caráter mais agradável. Essa também é uma forma de contribuir para que seus usuários tenham uma sensação de bem-estar.

REFERÊNCIAS

- BERGER, C. M. *Wayfinding: designing and implementing graphic navigational systems*. Suíça: RotoVision Book, 2009.
- BOERGER, M. A. *Gestão em hotelaria hospitalar*. São Paulo: Atlas, 2005.
- BRAN, A. La signalisation dans la vie quotidienne. In: *Communication et langages, Local*, n. 10, p. 55-62, 1971.
- CHAMMA, N.; PASTORELO, P. D. *Marcas & sinalização: práticas em design corporativo*. São Paulo: Senac, 2007.
- FRUTIGER, A. *Sinais e símbolos: desenho, projeto e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Growth Solutions Group (GSG). *Specialist clinics wayfinding guidelines: the outpatient journey*. ago. 2008. Disponível em: <[http://docs.health.vic.gov.au/docs/doc/B0C152FCA1338498CA25791700037BF4/\\$FILE/wayfinding-guide.pdf](http://docs.health.vic.gov.au/docs/doc/B0C152FCA1338498CA25791700037BF4/$FILE/wayfinding-guide.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- HOSPITAL interativo na Dinamarca. Revista Hospital do Futuro, n. 5, ano II, dez. 2007. Disponível em: <issuu.com/hospitaldofuturo/docs/hdf_n5>. Acesso em: 31 jan. 2014.
- LEITE, I.; NASSAR, M. R. F. A internet em hospitais: a ampliação do potencial da comunicação e relacionamento com os públicos. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 13., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2008.
- MATOS, R. *Circulações em hospitais: o caso da Unidade Hospital Presidente Dutra em São Luís; MA*. 2008. Monografia (Especialização em Arquitetura)–Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.
- MCLAUGHLIN, J. M.; MCNEIL, B. B.; SEBALD, S. E. *Addressing wayfinding at Bumrungrad Hospital: an interactive qualifying project report*. 2005. Thesis (Bachelor of Science) – Worcester Polytechnic Institute, Massachusetts, 2005.
- TARANTINO, M. O hospital do poder. *Revista Isto É*, 7 jan. 2011, n. 2148. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/118751_O+HOSPITAL+DO+PODER>. Acesso em: 9 ago. 2011.
- UNGERER, R. Sociedade globalizada e mídia digital. In: ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. G. B. (Orgs.). *Vivendo esse mundo digital: impacto na saúde, na educação e nos comportamentos sociais*. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2013.

Artemídia Divergente: Ensino-Pesquisa-Extensão além da imaginação

Pelópidas Cypriano Pel

Introdução

227

O que ensinar aos alunos continua sendo uma questão candente em várias instâncias do ensino superior, desde as diretrizes curriculares da esfera federal até a capilaridade local de cada sala de aula. A questão é ainda mais instigante quando o tema é o audiovisual, pois suscita abordagens e práticas pedagógicas bem contemporâneas. O texto exemplifica a diversidade da produção artístico-científica decorrente do ensino-pesquisa-extensão de audiovisual em uma universidade pública estadual, tendo como fator viabilizador o fomento institucional para a formação continuada de professores.

O termo Artemídia Divergente compreende a pluralidade audiovisual, abrangendo redes além do digital, discutindo a diversidade/multiplicidade artístico-comunicativa do audiovisual na sua variedade de gêneros e de suportes expressivos imaginados e viabilizados no tripé indissociável Ensino-Pesquisa-Extensão.

Artemídia, em Artes Visuais, resulta de processos e procedimentos artístico-científicos na interface Arte-Ciência-Comunicação. Ou seja, no presente texto, o tema da pluralidade audiovisual e da variedade de gêneros e suportes expressivos é discutido sob a denominação de Artemídia.

"Divergente" é o adjetivo proposto para qualificar o tipo de abordagem do termo Artemídia em oposição evolutiva a termos mais conhecidos como convergência de mídias, convergência midiática, convergência digital, cultura da convergência.

"Ensino-pesquisa-extensão além da imaginação" é a expressão de ação concomitante à reflexão proporcionada pela formação continuada de professores.

A perspectiva teórica se dá em três eixos fundamentais: 1) eixo histórico-reflexivo contemplando ideias e posturas da obra *As teorias dos cineastas*, de

Aumont (2004), autor referência nas discussões de audiovisual; 2) eixo de processos e procedimentos artístico-científicos no ateliê-laboratório descritos em Pel, Toledo e Rizolli (2012), artistas-pesquisadores atuantes nas instituições: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); 3) eixo de práticas pedagógicas inspiradas na *Pedagogia do bom senso*, de Freinet (2004), pedagogo francês do início do século XX.

Os três eixos norteiam a elaboração-aplicação-avaliação de práticas pedagógicas para formação continuada de professores de artemídia-audiovisual no Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves” (CENEPP), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Unesp.

No texto de difusão institucional, “*Ação de formação continuada de professores é inédita no país*” (PATIRE, 2014), fica explícita a vocação de pluralidade da produção de conhecimento na universidade multicampi: “CENEPP foca sua atuação em docentes das diferentes áreas do conhecimento da Unesp” segundo Patire .

Partindo da capilaridade da Unesp, o texto forma um panorama de atividades de ensino-pesquisa-extensão-gestão desenvolvidas no Departamento de Artes Plásticas (DAP) do Instituto de Artes (IA) da Unesp, as quais resultam de práticas pedagógicas propostas no âmbito da Comissão Local do Instituto de Artes do CENEPP (CLIA).

O tópico Ensino e Audiovisual relaciona a pluralidade audiovisual às disciplinas de graduação optativas e obrigatórias para diversos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado):

- Programa de Mestrado e Doutorado em Artes (PMDA).
- Cursos de Graduação.
- Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (BLAV).
- Bacharelado em Artes Cênicas (BAC).
- Licenciatura em Artes Teatro (LAT).
- Bacharelado em Música (BM).
- Licenciatura em Música (LEM).

O tópico Pesquisa e Audiovisual relaciona a pluralidade audiovisual aos artistas-pesquisadores e aos ambientes institucionais:

- Grupo de Pesquisa Artemídia e Videoclip.
- Ateliê-Laboratório de Imagem Cinética Eletrônica (ALICE).

- Ateliê-Laboratório de Empreendedorismo em Artes (ALEA).
- Ateliê-Laboratório de Fotografia em Artes (ALFA)
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).
- Pós-Doutorado (PD).
- Mestrado (M) e Doutorado (D).
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O tópico Extensão e Audiovisual relaciona a pluralidade audiovisual ao público externo e interno:

- Acervo de Difusão do Grupo de Pesquisa Artemídia e Videoclip (ADA).
- Projeto de Extensão “AJA – A Júnior Artes, Empresa Júnior do IA Unesp” (AJA).
- Projeto de Extensão “Plano 8 – Clube de Cinema do Instituto de Artes da Unesp” (PLANO 8).
- Bolsa Apoio Acadêmico (BAAE I).
- Bolsa Projeto de Extensão (BAAE II).
- Bolsa de Monitoria (BAAE III).

Ensino e audiovisual: desafios na sala de aula

A atividade de ensino compreende a transmissão de conhecimento consolidado com propósito de formação de profissional (bacharel, licenciado, especialista, pesquisador) nos vários cursos de graduação e programas de pós-graduação stricto e lato sensu.

Empreendedorismo em Artes – Edição 2015 e 2016, disciplina optativa, oferecida no primeiro semestre letivo aos alunos de qualquer semestre dos cursos de BLAV, BM, LEM, BAC e LAT, às segundas-feiras, das 14 às 18 horas, [ALEA]. Desafio: atender a A Júnior Artes (AJA) para ampliar seu perfil de produtos e serviços, o qual era dedicado à mídia impressa e eletrônica estática e precisou ser ampliada para a mídia audiovisual. A Figura 1 mostra o [ALEA] em *Layout Artes Visuais*, composto por mesa central de atendimento aos clientes à esquerda da foto e posicionamento dos atendentes à direita, vigente na ocasião da Visita aos Laboratórios do IA, realizada pela equipe do Pró-Reitor de Graduação, Prof. Dr. Laurence Duarte Colvara, no dia 10 de abril de 2015.

Logo após o início da disciplina, os alunos propuseram espontaneamente a mudança do [ALEA] para o *Layout Artes Cênicas*, conforme mostra a Figura 2, no qual a mesa foi colocada ao fundo abrindo espaço cênico para acomodo-



Figura 1 – [ALEA] em Layout Artes Visuais
Fonte: ADA.



Figura 2 – [ALEA] em Layout Artes Cênicas
Fonte: ADA.

dar indistintamente clientes e atendentes nas almofadas e colchonetes. Essa mudança de layout evidenciou a assimilação de processos e procedimentos mais adequados ao atendimento da pluralidade audiovisual.

Luz! Câmera! (Em Cena) Ação! – Edição 2015, disciplina optativa, oferecida no segundo semestre letivo aos alunos do segundo semestre dos cursos de BAC e LAT, às quintas-feiras, das 14 às 18 horas, [ALICE]. Desafio: criar disciplina para atender demanda emergente de encenação para a pluralidade audiovisual. A Figura 3 ilustra encenação para confecção de *Book de Foto Estática* a partir de referência de mercado com intuito de constituir *casting* para encenação de *Videobook*.

CASTING by PEL - Preview BOOK GABRIELA



Figura 3 – *Book de Foto Estática*
Fonte: ADA.

Mídia I (Computação 2D) – Edição 2016, disciplina obrigatória, oferecida no primeiro semestre letivo aos alunos do primeiro semestre do curso de BLAV, às terças-feiras, das 8 às 12 horas, [ALICE]. Desafio: aguçar a imaginação digital sobre o campo da computação bidimensional, ultrapassando os limites canônicos de bitmap e vetor na compreensão estática.

Mídia II (Computação 3D) – Edição 2015, disciplina obrigatória, oferecida no segundo semestre letivo aos alunos do segundo semestre do curso de BLAV, às terças-feiras, das 14 às 18 horas, [ALICE]. Desafio: implementar a pluralidade audiovisual por meio da animação tridimensional.

Mídia III (Fotografia I) – Edição 2015, disciplina obrigatória, oferecida no primeiro semestre letivo aos alunos do terceiro semestre do curso de BLAV, às segundas-feiras, das 8 às 12 horas, [ALFA] e [ALICE]. Desafio: estabelecer diálogo apresentando o analógico para os eventuais nativos em digital.

Mídia V (Vídeo) – Edição 2015, disciplina obrigatória, oferecida no segundo semestre letivo aos alunos do sexto semestre do curso de BLAV, às terças-feiras, das 8 às 12 horas, [ALICE]. Desafio: o que ensinar para quem já acha que sabe vídeo.

Artemídia Clip & Game – Edição 2015, disciplina eletiva da linha de Processos e Procedimentos Artísticos, oferecida no primeiro semestre letivo a alunos regulares de doutorado e de mestrado e a alunos especiais e ouvintes, às terças-feiras, das 8 às 12 horas, [ALICE]. Desafio: identificar demandas na realidade profissional de cada aluno e estimular a formulação de propostas de solução. A Figura 4 registra a montagem da instalação audiovisual *CON ANIMA Instalações Pianísticas* para defesa de doutorado de Anna Claudia Agazzi, professora de Instrumento Piano nos cursos BM e LEM.

Gomide (2014) e White (2013) são as referências norteadoras na formação continuada de professores para enfrentamento dos Desafios na Sala de Aula no tópico Ensino e Audiovisual.

Pesquisa e audiovisual: desafios no ateliê-laboratório

A atividade de pesquisa engloba a produção artístico-científica de conhecimento na universidade, podendo atender tanto a demandas internas, quanto a externas, quer sejam de natureza aplicada ou puramente acadêmica.



Figura 4 – Montagem de *CON ANIMA Instalações Pianísticas*

Fonte: ADA.

O Grupo de Pesquisa Artemídia e Videoclip (integrante do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq) é o polo gerenciador dos recursos humanos e materiais, integrando pesquisadores, ambientes e equipamentos.

Ateliê-Laboratório de Imagem Cinética Eletrônica [ALICE]. Desafio: proporcionar ambiente de *Artemídia-Learning* para vivência na pluralidade audiovisual no contexto da diversidade/multiplicidade artístico-comunicativa do audiovisual na sua variedade de gêneros e suportes expressivos imaginados e viabilizados no tripé indissociável Ensino-Pesquisa-Extensão. A Figura 5 registra em estilo *making off* da gravação de *Videobook* a partir de referência visual extraída de anúncios publicitários em revista impressa de variedades.

Ateliê-Laboratório de Empreendedorismo em Artes [ALEA]. Desafio: proporcionar ambiente de *Empreendedorismo* e *Coaching em Artes* para vivência na pluralidade audiovisual no contexto da diversidade/multiplicidade artístico-comunicativa do audiovisual em sua variedade de gêneros e suportes

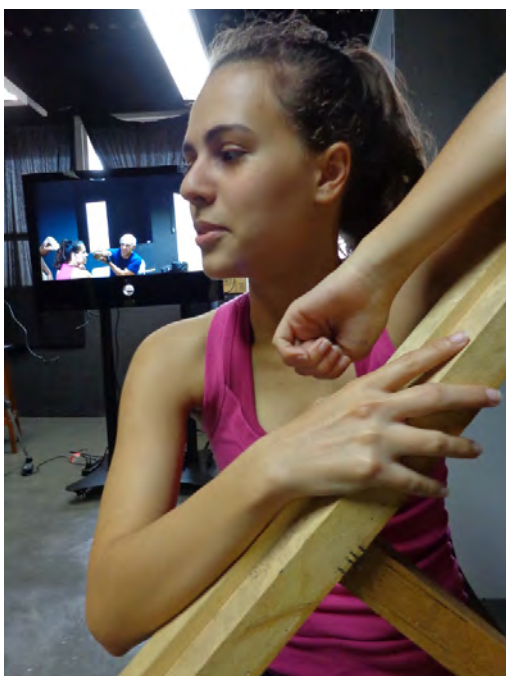


Figura 5 – Aluna de Artes Cênicas em gravação de *Videobook* no [ALICE]
Fonte: ADA.

expressivos imaginados e viabilizados no tripé indissociável Ensino-Pesquisa-Extensão. A Figura 6 mostra o cartaz desenvolvido no [ALEA] por bolsista PIBIC atendendo a demandas do AJA/PLANO8.

Ateliê-Laboratório de Fotografia em Artes (ALFA). Desafio: Proporcionar ambiente de *Arqueologia Industrial* e *Arqueologia do Futuro* para vivência na pluralidade audiovisual no contexto da diversidade/multiplicidade artístico-comunicativa do audiovisual em sua variedade de gêneros e suportes expressivos imaginados e viabilizados no tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão. Na Figura 7, alunos de Mídia IV (Fotografia) Edição 2015, são recebidos pela pesquisadora Carolina Carrasco (PIBIC) e Felipe Tadashi (BAAE III), o qual fez o registro da foto, na ocasião que realizam demonstração de experiência da técnica de Cianotipia (Arqueologia Industrial) com propósito de aplicações contemporâneas (Arqueologia de Futuro).



Figura 6 – Cartaz produzido no [ALEA] sob demanda AJA/PLANO8
Fonte: ADA.



Figura 7 – Arqueologia Industrial e Arqueologia de Futuro no [ALFA]

Fonte: ADA.

Orientandos de TCC, bolsistas PIBIC, BAAE I, II e III têm sido protagonistas da revitalização do [ALFA] com a transformação do conhecimento sincrético em conhecimento sintético. A justaposição de técnicas analógicas já em desuso comercial às técnicas digitais vigentes permite aos artistas-pesquisadores abraçarem redes além do digital, tangenciando prognósticos de Arqueologia do Futuro a partir da recuperação do legado da Arqueologia Industrial.

O conceito de *Serendipidade* segundo Roberts (1993) e o conceito de *Artista-Pesquisador* conforme Zamboni (2001) são referências norteadoras na formação continuada de professores para enfrentamento dos Desafios no Ateliê-Laboratório no tópico Pesquisa e Audiovisual.

Extensão e audiovisual: desafios na escola da vida

A atividade de extensão universitária se caracteriza pela difusão de conhecimento produzido pela universidade na sociedade. É a ponte que liga a produção interna da academia com a demanda externa.

Encenação de poemas da obra de Victor Aquino *Cem triliças sem treliça, poesia e neologismo* na Casa Semio, em 9 de dezembro de 2015. Desafio:

Linguagem, Identidade, Sociedade

verificar a aceitação da produção artístico-científica pelo público externo. A Figura 8 mostra a preparação de atores para realização de pluralidade audiovisual: vídeo piloto, encenação para registro por equipe de cobertura de evento, encenação para clipoemas.



Figura 8 – Preparação de atores para gravação de vídeo piloto

Fonte: ADA.

A Encenação de poemas de Victor Aquino na Casa Semio é o relato que melhor representa a cadeia produtiva artístico-científica, pois consagra, na extensão, a demanda surgida no ensino (graduação e pós-graduação) e desenvolvida na pesquisa, com apoio da gestão em todas etapas do ciclo.

A encenação para clipoemas desenha um cenário possível de pluralidade audiovisual, remetendo em ações artístico-científicas concretas para além da imaginação digital.

Pel, Toledo e Rizolli (2012) e Rush (2013) desenharam cenários de pluralidade audiovisual que são as referências norteadoras na formação continuada de professores para enfrentamento dos Desafios na Escola da Vida no tópico Extensão e Audiovisual.

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

Considerações finais

O atual contexto de pluralidade do audiovisual é repleto de oportunidades para realizações no tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão, principalmente quando se pode contar com o fomento institucional na formação continuada de professores.

A miríade de relatos da produção artístico-científica é reflexo da diversidade/multiplicidade artístico-comunicativa do audiovisual em sua variedade de gêneros e suportes expressivos imaginados e viabilizados no tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão. Essa miríade configura o caráter divergente do Artemídia, com muitas possibilidades de extrapolação da imaginação digital.

O ambiente de pluralidade do audiovisual suscita a constituição de nova metodologia adequada, pois metodologias consagradas podem estacionar o estado da arte aquém das expectativas.

No contexto da diversidade/multiplicidade artístico-comunicativa do audiovisual, principal fomentadora da formação continuada de professores, a Figura 9 expressa a consideração final em uma ideia verbo-visual que, desde a data da referida Avant-Première, permanece atual: cada um com seu cinema.



Fonte: ADA.

REFERÊNCIAS

- ARTEMÍDIA e Videoclip. Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, 2016. Disponível em <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4616424721695322>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- AUMONT, J. *As teorias dos cineastas*. Campinas: Papirus, 2004.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GOMIDE, J. V. B. *Imagem digital aplicada: uma abordagem para estudantes e profissionais*. São Paulo: Elsevier, 2014.
- PATIRE, D. *Ação de formação continuada de professores é inédita no país*: CENEPP foca sua atuação em docentes das diferentes áreas do conhecimento da Unesp. Unesp Agência de Notícias, 7 nov. 2014. Disponível em: <<http://unan.unesp.br/destaques/0/15867/Acao-de-formacao-continuada-de-professores-e-inedita-no-pais>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- PEL, P. C.; TOLEDO, R. E. M.; RIZOLLI, M. Artemídia Presente: ensino-pesquisa-extensão no ateliê-laboratório. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 110-138, 2012. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5420/4002>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- ROBERTS, R. *Descobertas acidentais em ciências*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- RUSH, M. *Novas mídias na arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- WHITE, K. *101 lições a serem aprendidas na escola de artes*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- ZAMBONI, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Das enunciações de roteiro às imagens e sons contexto do professor-imagem no audiovisual no EaD – relato de experiências

234

Glaucia Davino

Introdução

É no cenário da constante progressão e transformação tecnológica dos novos canais de relacionamento humano e da integração da sociedade nas redes digitais, que o EaD surgiu. Esse tipo de ensino procura estabelecer um fluxo do sistema ensino-aprendizagem entranhado nas demandas da sociedade em transformação e vislumbrando a expansão no alcance do número de pessoas, nos mais diversos lugares do mundo. A distância e em redes, são oferecidos cursos por instituições educacionais, corporativas, de mercado e até mesmo individuais, regulamentados ou não, pagas ou livres, com ou sem certificação. Estatísticas podem ser verificadas na publicação do Senso da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

As ferramentas do meio digital são ricas e

[...] permite[m] outras roupagens para a transmissão de conteúdo em processos colaborativos e se aposta no potencial dessas ferramentas como atrativos, capazes de gerar engajamento do aluno em todo o processo. (THOMAZ; BELLICIERI; DAVINO, 2015).

Experiências narradas¹ a respeito da criação, organização e aplicação de sistemas de ensino ou de peças de comunicação para o ensino mediado nas redes digitais são testemunhos das aplicações que têm sido feitas na reformulação do ensino; assim, essas experiências nos enriquece. Embora já seja uma realidade – apesar de nossa experiência apresentar um sistema ainda fortemente influenciado pela matriz tradicional, acumulada em séculos de ensino –, há que se considerar que houve avanço na efetivação do propósito educativo a distância. Os estudos, as reflexões e as experimentações de sistemas não po-

¹ Ver Associados da ABED em http://www.abed.org.br/site/pt/associados/consulta_associados_abed/cadastros_institucionais/ e respectivos eventos, congressos.

dem focar no sistema ou nas redes, mas sim nos sujeitos envolvidos, principalmente naqueles que aprendem: os alunos. As dinâmicas digitais nos colocam na posição de vermos o momento de desenhos transitarem do sistema tradicional para a modalidade a distância, sem descartar o primeiro. Essa transição é reflexo da entrada, cada vez mais evidente, de alunos com mais capacidade de trocar conhecimentos por meio dos sistemas em redes comunicacionais. Ou seja, as gerações trazem repertórios da vivência digitais diferenciados e, a cada ano, maiores e mais intensos ficam esses repertórios. Nos dias de hoje, o perfil do aluno ingressante na universidade ainda é do “aluno analógico”, que se inseriu no universo digital de forma quase paralela à expansão dos últimos vinte anos. Entretanto, o perfil dos docentes está fincado ainda na escola tradicional e, para atenderem à demanda desse novo meio educativo, têm recebido treinamento para dialogar com o material para o ensino a distância.

Dessa forma, segundo Behar (2009), o planejamento pedagógico deve estar atento às limitações das competências do próprio corpo docente. Em nossa experiência na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), o planejamento procura considerar a compreensão dos processos *on-line* e com desenvolvimento de habilidades da comunicação midiaticizada por todos os envolvidos, e não apenas por parte deles.

Diferentemente da aula presencial, em que o conteúdo percorre no ritmo do ambiente constituído pelas pessoas presentes, seus humores, seu grau de curiosidade, seu grau de intervenção e de participação ativa, o ensino a distância coloca o aluno em outro posicionamento. Ele não é mais intermediado pelo olhar do professor ou colegas presentes. Ele está em um ambiente de sua escolha, em seu horário preferencial horário, e, portanto, supostamente disponível para fazer um mergulho aprofundado nos conteúdos que devem ser apreendidos, trabalhados ou treinados.

[...] é praticamente um consenso que a EaD obriga alunos, professores e instituições a desempenharem novos papéis no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, os professores atuam em diferentes papéis, como: professor tutor, autor de conteúdos, *designer* instrucional entre outros. Os alunos possuem autonomia em seus estudos.

[...] como também uma flexibilidade onde aprendizagem é auto-direcionada [...] pressupõe um aluno autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem. (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 65-66).

Para que o aluno encontre esse canal de aprofundamento por meio do EaD atual, temos à disposição uma diversidade de canais e aplicativos que al-

gumas plataformas de ensino oferecem. Essas plataformas, por um lado, servem como apoio e oferecem facilidades e fluxos de trabalho; por outro, impõem o modelo de possíveis dinâmicas dessa modalidade de ensino. O Moodle é a plataforma utilizada para o EaD da UPM, ou seja, a universidade tem à sua disposição as ferramentas dessa plataforma. Uma das questões que podemos levantar diz respeito às escolhas de canais para conteúdos diversos. Mas nossa reflexão não recai sobre esse conjunto de canais, mas sim sobre a discursividade para a construção das mensagens em audiovisual.

O audiovisual é um dos canais mais fortes e é muito utilizado, porque permite a simultaneidade de enunciados e dinamiza a atenção do aluno. O YouTube é um exemplo evidente de repositório e fonte de informações e pesquisa (LIMA, 2012) para o aprendizado e troca de conhecimento.

Onde entra o audiovisual na EaD Mackenzie

A questão principal na relação entre professor e aluno, sob o ponto de vista do audiovisual na experiência mackenzista, no quadro contemporâneo de transição entre gerações, mantém-se no princípio da necessidade de conectividade, termo que nos remete, em princípio, à tecnologia. Sim, à tecnologia sem dúvida, mas aqui principalmente às relações de troca entre aluno, docente e conteúdos. Ou seja, no ensino-aprendizagem, a conexão não pode ser eliminada desse modelo. Recursos como *chats*, *games*, teleconferências, teleaulas, dentre outros, são responsáveis por essa manutenção.

Nas formas síncronas, como a teleaula, temos a simultaneidade do momento das comunicações, e nos parece mais evidente a sensação de conexão. Nas formas assíncronas, como a videoaula, que é previamente gravada e que fica disponível em rede, pode parecer que a conexão é mais difusa ou inexistente. Mas não é exatamente assim. As videoaulas, diferentemente de conteúdos somente no formato escrito, dinamizam a atenção do aluno em uma cadência que apenas a linguagem audiovisual consegue direcionar. No entanto, o formato para que haja uma cadência de envolvimento requer que novas imagens e sons sejam articulados ao máximo de seu potencial.

O modelo da UPM é “[...] baseado nas leis e diretrizes governamentais, é semipresencial e tem como princípio que a organização do conteúdo das aulas se inicia no professor-autor”. (THOMAZ; BELLICIERI; DAVINO, 2015). Os docentes são os responsáveis pela estruturação de conteúdos encadeados em Módulos e Temas. O professor planeja, ministra determinado tema, produz e

organiza didaticamente os materiais, assuntos e a disponibilização de conteúdo aos alunos, com apoio de equipes interdisciplinares (didática, administrativa, *designers* e audiovisual).

Para cada Tema, é produzido um Guia, disponibilizado no ambiente virtual Moodle e na forma impressa. Esses guias contêm a descrição completa da estruturação das atividades dos Temas em Módulos.

O projeto da EaD da UPM² trabalha com espaços presenciais, em dezenove polos (equipados com Apple TV, *notebooks*, mesas multifuncionais, monitores de TV, projetores), distribuídos em alguns Estados brasileiros (loais de desenvolvimento de atividades dos alunos supervisionadas por tutores), e trabalha com o ambiente virtual na grande maioria dos conteúdos. É com a teleaula³ que se estabelecem momentos de integração e compartilhamento entre colegas e tutores dos dezenove polos com o docente responsável pelo Tema (o equivalente ao conceito de disciplina).

Ainda que os modelos de ensino, incluindo EaD, estejam fortemente apoiados nos sistemas verbais de comunicação (textos, livros, artigos, *chat* e o próprio guia), o professor da UPM pode contar com o recurso audiovisual para assuntos que estejam mais alinhados com essa linguagem: duas videoaulas de trinta minutos cada e uma teleaula semanal ao vivo, com duração de uma hora. Ou seja, é o docente que escolherá os assuntos que serão melhores explorados em vídeo ou tele aulas? Não é uma decisão fácil, pois haveria primeiro que se compreender o funcionamento do audiovisual e quais as restrições do formato que a própria instituição concebeu para essas aulas. Em nossa experiência, essa escolha ficou em uma área mais nebulosa, pois a equipe que dá assessoria de roteiro, o faz sobre o material previamente escolhido para isso. De qualquer forma, qualquer que seja o assunto, há regras a serem seguidas: o professor faz saudação; aparece e trabalha com um monitor ao lado, que equivale ao “quadro negro” tradicional. Mais adiante, veremos que o modelo de roteiro foi formulado obedecendo a essa demanda institucional.

Nosso objeto de estudos e observações sobre a concepção que o Mackenzie deu às peças audiovisuais aplicadas ao EaD resulta das atividades que realizamos voltadas ao treinamento dos docentes para a produção desses conteúdos, a partir de 2012.

2 Cursos aprovados pelo MEC: Curso Superior de em Gestão de Marketing; Cursos a serem lançados: Superiores de Tecnologia em Recursos Humanos, Comercial, Pedagogia e Filosofia.

3 As teleaulas da UPM são transmitidas via satélite, a partir de São Paulo (a matriz).

Enunciadores e enunciados

A materialização de uma dada comunicação em audiovisual é baseada em uma finalidade e objetivo, dada determinada circunstância. No caso do EaD, o objetivo é transmitir ao aluno os conteúdos previstos na estrutura curricular, para que ele apreenda e possa estabelecer significações intertextuais com outros conteúdos do próprio módulo, ou mesmo entre módulos, a partir do sistema de ensinoaprendizado.

As enunciações possíveis em audiovisual são inúmeras, visto que a imagem já compreende uma quantidade de informações (cores, formas, pessoas, objetos, aquilo que está dentro e/ou fora da tela), que podem ser acompanhadas por outras camadas de significação, como a aplicação do áudio, de outras imagens, a geração de caracteres, tela dividida etc. Uma videoaula pode conter apenas narrativa em *off* acompanhada de imagens *live action*, ou gráficos em movimento, animação, o professor falando em cenários reais, virtuais, internos, externos ou até na própria sala de aula, como já vimos em tantos Moocs de universidades internacionais. A simples gravação de uma aula presencial já pode ser considerada audiovisual para o ensino a distância. Em qualquer dos casos, a apreensão do espectador pelo audiovisual é comprovadamente direcionada pela oferta de estímulos midiáticos, como o tempo de exposição de cada imagem, de cada som e suas combinatórias, que determinam um ritmo intrínseco, relacionado às intenções do autor. Os ruídos podem ser extremamente prejudiciais.

Na experiência da UPM, formamos uma das equipes para o trabalho interdisciplinar com duas funções: auxiliar no roteiro e treinar os autores/docentes não propriamente para dominarem as formas de enunciações audiovisuais (o domínio da linguagem para a produção de uma videoaula como um material didático, que falasse com os alunos com “voz de filme”), mas para que saibam se portar diante da câmera. A estrutura do roteiro, para a qual também damos suporte e orientação, foi definida pela arquitetura do sistema de ensino implantado, e determina o modo de pensar o audiovisual, o veículo do professor “presente”, embora ausente e virtual.

Estamos diante do enunciador de conteúdo, visto que é ele quem escolhe as informações do módulo a serem veiculadas em vídeo, que as organiza no formato de roteiro: em falas e nas imagens que ilustrarão este conteúdo. O Roteiro, “Planejamento de Videoaulas”, é constituído por um cabeçalho de identificação e pelo corpo, com a descrição do que deverá ir para a tela. Esse esquema define e delimita o vídeo, fazendo parte de sua própria circunstância enunciatória.



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Planejamento da Videoaula



Curso:		
Módulo:	Código do módulo:	Período: Videoaula nº 01 02
Tema:		
Professor:		
Aula nº	Referente aos capítulos:	
Título da videoaula:	Data da teleaula:	Data do ensaio:
Objetivos de aprendizagem da videoaula:		
Conteúdos / conceitos:	Habilidades:	Atitudes e valores:
Tempo previsto para aula:		30 minutos

Tempo estimado	Estrutura da fala (leitura)	Atividade planejada para o vídeo (a ser feita pelo aluno durante a teleaula)	Slide nº (ou outra imagem ou áudio necessário)	Tempo real	Tempo planejado	Notas de edição (a ser preenchido pelo apresentador da gravação)

Figura 1 – Modelo de Roteiro EaD Mackenzie

Fonte: Material produzido pelos professores das oficinas. (THOMAZ; BELLICIERI; DAVINO, 2015).

Na primeira coluna, deve-se estimar a duração de exposição do aluno a cada uma das imagens e sons que serão apresentados no vídeo. Na segunda coluna, o áudio, definitivamente na forma “falas”, – a fala do professor, não de um narrador/locutor externo. Essa coluna também não permite a proposição de

enunciados de sonorização musical, ruídos ou qualquer outro tipo de preenchimento de ambiência. Então, ainda estamos procurando aqui a pureza da fala que o professor tanto almeja em uma sala de aula silenciosa, com alunos atentos. Não haverá sons de portas de alunos que possam entrar e sair durante a aula, nem de conversas paralelas e sequer do som do projetor do Power Point que será utilizado. Na terceira coluna, o professor deverá preencher somente se, na estrutura de sua aula, houver a necessidade de o aluno desenvolver alguma atividade (incluindo a duração desta) durante aquela aula. Essa coluna é mais utilizada nas teleaulas (ao vivo), nas quais já está previsto um período de interrupção para a atividade. A quarta coluna pede para que o docente indique qual e em qual momento determinado slide ou qualquer outro tipo de imagem (foto, figura, vídeo etc.) deverá aparecer. A coluna “tempo real” deve orientar a efetividade da duração da aula, principalmente para que a edição seja precisa. A coluna de “texto destacado” está relacionada à geração de caracteres (CG) sobre a imagem, caso o professor deseje reforçar algum conceito. A última coluna é indicada para anotações não previstas nas outras, mas que deverão ser consideradas na hora da edição e finalização do vídeo.

A utilização de colunas demonstra os níveis de simultaneidade de códigos que poderão ser utilizados. Enquanto o professor fala em continuidade, as imagens poderão ser alternadas, assim como poderão ser geradas palavras ou frases sobre essas imagens.

É interessante notar como os roteiros nos têm sido apresentados pelos docentes. Na coluna das falas, não há as falas propriamente, há somente indicações dos tópicos que serão falados. Isso acontece porque é o próprio professor que construirá mentalmente essas falas, visto que ele é o enunciador do roteiro e enunciador/apresentador. E se o professor fosse o roteirista e outra *persona*⁴ fizesse o papel de professor? O roteiro teria de ter a parte das falas extremamente detalhada. E, é nessa hora, como na aula presencial, que o corpo do professor se torna o enunciado de si próprio, estabelecendo a conectividade com seu aluno.

No roteiro, é materializada a concepção de como o aluno vivenciará aquele conteúdo. A apropriação de sua imagem (docente) na tela se concretiza fora do roteiro, quando ele se depara com o cenário montado e os limites de espaço para se mover, com duas câmeras, o monitor com as imagens ilustrativas e o rigor de cumprir o roteiro. O treinamento do professor diante das câmeras deve contemplar tudo isso para que ele possa construir a imagem de elo com seu aluno.

4 Utilizamos o termo aqui como no teatro, no cinema: a encarnação da personagem. A personagem passa a corresponder à própria imagem.

Há, no entanto, que se cumprir alguns protocolos da linguagem da mídia que se propõe à postura de seriedade e comprometimento própria do *broadcast*, dos telejornais. O corpo não deve estar torto, as mãos devem estar contidas e podem se movimentar apenas para chamar a atenção do olhar para determinados pontos na tela e o olhar do professor para a câmera que, efetivamente não é uma classe cheia ou sequer um aluno.

Considerações finais

Como um aluno sente que um curso em audiovisual, ou parte dele, é sério, correto e denso? Pela instituição que oferece o curso, sua credibilidade, a estrutura, seus professores, a certificação do MEC? Certo. No entanto, esse conjunto de qualidades deve ser coerente com aquilo que o aluno vê, no conjunto dos enunciados. Na experiência de EaD na UPM, vimos que essas linhas se fecham e as produções audiovisuais são reflexo do modo que a instituição se coloca, não havendo espaço para experimentações nessa mídia. O professor, diante da câmera, se torna parte dessa identidade, inclusive a do curso e de seus módulos, enunciando a uma *persona* e, reciprocamente, ela reflete o modelo implantado.

O vídeo da captura de uma aula em sala de aula tradicional difere em muito de um vídeo com enunciações audiovisuais para o ensino. O interessante dessa experiência é que a conectividade, como centro da interação do aluno com o curso, é plenamente suprida. Dessa forma o docente passa a ter corpo, voz, rosto, idade e expressão para o aluno midiaticado ele se torna uma *persona*, matriz advinda da dramaturgia, e que aproxima o espectador dos temas na tela.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIADOS INSTITUCIONAIS. *Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED*, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/associados/consulta_associados_abed/cadastros_institucionais>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- BEHAR, P. A. *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GARCIA, F. M.; THOMAZ D. Linguagens visuais e audiovisuais em EaD. *Programa de Formação para EAD*, São Paulo, Mackenzie, 2014. Disponível em: <http://ead.macksoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- LIMA, M. A. R. A utilização de vídeo do Youtube em interface da EaD. *Portal da Educação*, 2012. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/19194/a-utilizacao-de-video-do-y>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- SILVA, A. C. R. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. In: ABED CONGRESSO, 13., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABED, 2004.
- SILVA, L. Vídeos na educação à distância: inovação da aprendizagem. *Educação-a-distancia.com*, 20 out. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/012-TC-A2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- THOMAZ, D.; BELLICIERI, F.; DAVINO, G. Na tela de aula: roteiro audiovisual como capacitação docente para vídeo e teleaulas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, 3., 2015. *Anais...* São Paulo: Mackenzie, 2015.
- VALENTE, C.; MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

Artemídia Pingendi: audiovisuais perspectivas da cor

Luiz Alberto de Genaro

Introdução

239

Esta reflexão sobre a categoria visual da cor desenvolveu-se durante o curso de duas disciplinas da Pós-Graduação, na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Depois de longa reflexão, tomou a forma do presente texto, que é uma tentativa de perceber a possível convergência face à pluralidade dos temas estudados. Essas disciplinas foram: I) *Projeto Arte: Cor e Imagem*, ministrada pela ilustríssima Profa. Dra. Élide Monzeglio, e; II) *A Cor nas Manifestações Estéticas da Contemporaneidade*, ministrada pelo estimado Prof. Dr. Donato Ferrari. A apresentação sucinta do teor geral dessas disciplinas poderá evidenciar o quanto contribuíram para depurar o argumento da minha dissertação de Mestrado, esta que centrou-se na possibilidade de recuperar o sentido originário poético-discursivo da prática perspectivista na pintura.

Na disciplina *Projeto Arte: Cor e Imagem*, o objeto em questão foi a Cor, especificamente abordada no que se refere à possibilidade de relação dos diversos sistemas de anotação cromática e à produção artística propriamente dita. Ressalte-se: a Cor foi referida como Pigmento-Luz, isto é, uma proposição reflexiva sobre a Cor cuja dominância recai sobre seus aspectos pictóricos. No entanto, na disciplina *A Cor nas Manifestações Estéticas da Contemporaneidade*, a Cor foi mais intensamente referida como Luz-Pigmento, pois foi abordada quanto à possibilidade de relação entre os diversos sistemas de anotação cromática e o conceito cor. Daí a designação como Luz-Pigmento, isto é, a proposição dominante recaía sobre o aspecto teórico.

A cor como pigmento-luz

Abordar a categoria plástico-visual da Cor pelo ponto de vista da possibilidade de relação dos diversos sistemas de anotação cromática com a produção

artística propriamente dita implica referir-se à Cor como Pigmento-Luz, isto é, uma proposição reflexiva da Cor cuja dominância incide sobre seus aspectos eminentemente pictóricos.

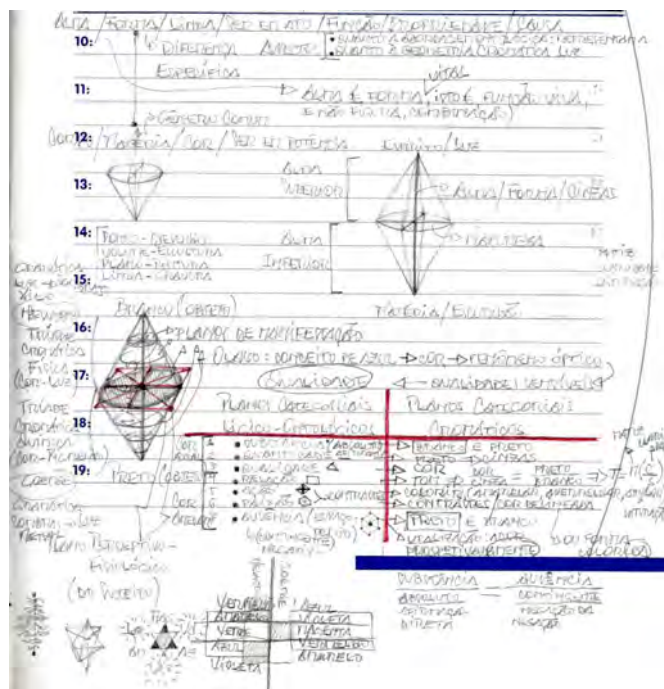


Figura 1 – Cosmo-geometria da Cor
Fonte: Desenho de L. A. de Genaro

Portanto, o problema concentra-se em verificar a maneira pela qual as metodologias e sistematizações cromáticas podem ser colocadas a serviço da criação e da expressão artística, seja por meio da análise retrospectiva da história da arte, seja por sua produção contemporânea. Creio que se poderia adotar um ponto de partida fundado em duas premissas básicas de natureza perceptiva que podemos considerar fundamentais para uma compreensão verdadeira do problema cromático, a saber: a relevância do branco, do preto e dos cinzas como cores, e a inserção da cor na sua unidade maior que é a Luz. Isto é, a cor como fração da Luz.

De fato, essas duas premissas são muito importantes para o conhecimento pictórico, pois tendem a retomar a efetiva representatividade simbólica das co-

res, no sentido de uma universalidade cosmológica, em que dois princípios de natureza antagônica, tais como os do céu e da Terra, ou do Ato e da Potência, ou do Espírito e da Matéria, ou enfim, da Luz e da Escuridão, postos em confronto, complementam-se, originando os seres e suas espécies. Ou seja, a proposição do branco, do preto e dos cinzas como cores – contrariamente aos que consideram-nas acromáticas, pois um tanto quanto inatingivelmente ideais – permitirá restituir à arte da pintura seu papel autenticamente representacional.

De modo que negar o branco, o preto e os cinzas, como se não-cores fossem, implica enfraquecer drasticamente uma das dimensões triade da pintura, senão reservá-la ao desânimo letal da cor pela cor, e, por tabela, romper seu elo de legitimidade ontológica, à medida que renega-se à obsolescência a função vital da arte: uma vez mais, a representação.

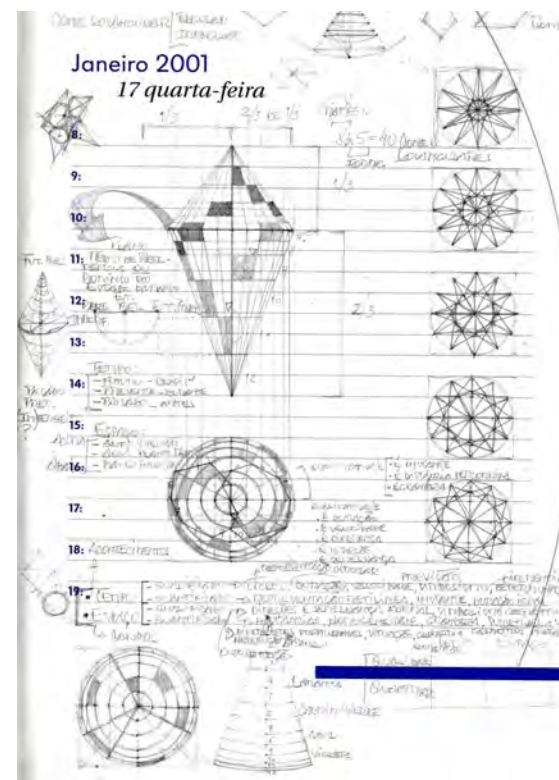


Figura 2 – Cosmo-geometria da cor
Fonte: Desenho de L. A. de Genaro.

Afinal de contas, um cachorro preto é essencialmente menos cachorro? Qual a cor do cavalo branco de Napoleão? Melhor: na *Descida da Cruz* (Munique, Antiga Pinacoteca), Rembrandt pinta essa cena da Paixão concentrando o esplendor maior de luminosidade na mortalha que envolve o corpo de Cristo, revelando-nos que o ocaso da Sua amarelada e empalidecida carne nada mais é senão a condensação, a morte corporal, a “solução” da cor numa cor maior: o Branco. Precisamente nesse *lugar* e nesse *quando*, nos quais a mortalha está pintada, teríamos uma não-cor? E o lugar dessa não-cor seria uma não-pintura?

Obviamente, isso não faz sentido. Porém, é em um jogo semelhante que comumente tem-se proposto a relação entre as “cores principais” e as “cores derivadas”: sob a chave de um paradoxo zenoniano, em que as “cores derivadas” decorrem de não-cores. No entanto, é preciso salientar que esse fenômeno ocorre, se considerarmos o problema da origem e da formação da Cor em seu sentido metafísico, logo, imaterial. Examinarei melhor o assunto um pouco mais adiante, a propósito das experimentações cromáticas de Goethe.

Não parece haver dúvidas de que uma eventual anunciação da autonomia da cor soaria muito mal. Vejamos: a) observada ontologicamente, a cor igualmente predestina-se à representação da Luz; b) se a linha já implica diretamente um valor tonal, a cor está ainda mais vocacionada para a Luz porque dela é parte: justamente, a cor é uma unidade fracionária da Luz, trazendo-a no seu próprio existir corporal, e; c) se, por um lado, a linha participa do reino da “natureza natural” por intermédio do domínio ficcional plástico-visual, por outro, a cor, sendo propriamente um dos atributos da matéria formada, exige triplamente sua representabilidade: como fração luminosa, como propriedade corpórea e, finalmente, como qualidade dinâmica da alma. Ademais, é realmente muito curioso que os defensores da bandeira da autonomia da cor recorram incondicionalmente a Goethe, apegando-se ao caráter experimental de sua teoria e deixando de lado a intensidade de seu intelecto: negar o mimetismo cromático é uma forma de negação da experiência.

Se tudo isso é verdadeiramente possível, isto é, se o branco e o preto – e, consequentemente, os cinzas – puderem ser admitidos como “cores principais geradoras”, subordinados que estariam à visão cosmológica universal dos princípios do Ato e da Potência; se os cinzas puderem assumir sua função reguladora de espinha dorsal do sistema que reúne o branco ao preto e o preto ao branco – isto é, que reúne a totalidade das cores em Ato com a totalidade das cores em Potência –, sustentando gravitacionalmente seus respectivos anéis cromáticos “derivados”, e; se, afinal, pudermos reconhecer a concepção corpuscular e fracionária da cor em relação à unidade maior

que é a Luz – a cor como divisão substancial da Luz; então, o eixo dos cinzas, tanto quanto os seus respectivos satélites cromáticos, poderá ser admitido como termo mediador da razoabilidade entre a Luz e a Escuridão. Somente nesse caso estrutural-cosmológico, a cor é Alma, participando simultaneamente, pelo seu aspecto inferior, dos desejos da matéria e, pelo seu aspecto superior, das causas formais.

Portanto, de acordo com uma visão que prospectivamente pondera sobre a natureza dos rudimentos plásticos tomados em si, deles entre si, e, enfim, todos eles tomados em relação às outras partes da pintura, no que se refere especificamente ao rudimento cor, podemos concluir: compreendendo sua situação ao terceiro estágio de manifestação universal, a cor subordina-se axialmente à escala dos cinzas, e triangularmente ao binômio principal Luz-Escuridão que lhe dá origem. Deduz-se a tríade: Cinzas-Cor-Alma. No entanto, esta tríade deve ser entendida sob a chave do hilemorfismo. Logo, de acordo com Millet (1990), para Aristóteles, “[...] foi pela alma que a matéria se tornou uma natureza, não o inverso” – e, para Alexandre – “[...] não é a alma que exerce, por si mesma, uma qualquer das funções vitais, mas é o ser animado que as exerce pela alma” –, a Cor não é Alma, mas revela-se pelos Cinzas, sua causa formadora.

A cor como luz-pigmento

Entretanto, abordar a categoria plástico-visual da Cor pelo ponto de vista oposto (Luz-Pigmento) implica a possibilidade de relação entre os diversos sistemas de anotação cromática e o conceito cor. Logo, sob essa vertente, a proposição dominante recai sobre o aspecto teórico. Portanto, aqui o problema concentra-se em verificar a maneira pela qual as metodologias e sistematizações cromáticas podem ser colocadas a serviço de uma visão sistêmica, abarcando, inclusive, a dimensão conceitual. O assunto é: delicado, pois pode sepultar de vez a pintura como arte imitativa; sutil, pois exige domínio das esfumaturas mentais; e necessário, pois pode recuperar um pouco da beleza que é contemplar a fonte dinâmica da imagem estática.

Antes, porém, a título de exemplo, é preciso observar alguns desvios interpretativos que a *Teoria das Cores* de Goethe (1999) sofre, examinando com certa atenção algumas ideias de Giulio Carlo Argan contidas no prefácio: a) enfatiza-se a postura divergente de Goethe à de Newton, justificando que as cores não partem somente da luz; b) postula-se a imagem como linguagem do agir e das técnicas, da qual deduz-se a afirmação da ação sobre o *logos*,

incentivando o exercício de uma “mente ativa” que compreende a natureza como uma construção do pensamento humano; logo, as cores não são coisas da natureza, mas da mente – em suma, quanto mais o sujeito agir sobre o objeto, mais ele estará predisposto ao relacionamento, aplainando-se assim o contraste entre o subjetivo e o objetivo; c) propõe-se as consequências do postulado anterior: o olho não apenas como instrumento fisiológico no qual se filtram os fenômenos luminosos e cromáticos, mas, principalmente, como agente produtor das cores; assim, dar-se-ia o passo decisivo a um empirismo integral, que nega qualquer metafísica, porque o mundo não recebe significado de nada que lhe seja exterior, pois a sua existência é autônoma; extinguir-se-ia a diferença radical entre o branco e o preto como entre o ser e o nada – já que, para o autor, o contraste simultâneo elimina a referência comum à escala de claro-escuro –, culminando com sua separação da natureza, em que não se dá nem o branco nem o negro; enfim, confirmar-se-ia a absoluta subjetividade do perceber; d) põe-se de lado o interesse de Goethe pela pintura que revela um conceito ou narrativa, pois não lhe interessaria uma pintura que emulasse a poesia; e, como se não bastasse, descarta-se o conhecimento da arte antiga e renascentista como base da sua *Farbenlehre*.

Entretanto, o melhor a fazer é retornarmos ao ponto de vista anterior, ou seja: da efetiva representatividade simbólica das cores no sentido de uma universalidade cosmológica, em que branco e preto são “cores principais” geradoras da escala dos cinzas, escala que assume o papel de “termo mediador axial” ao redor do qual gravitam assim como se correspondem analogicamente aos respectivos satélites cromáticos, então chamados “cores derivadas”; portanto, constituindo-se em um autêntico organismo orbital. Deve-se lembrar de que, de acordo com o presente sistema, a cor apresenta um duplo papel: a cor só é alma conforme subordinar-se axialmente às “cores principais”, manifestando-se mais coerentemente de acordo com sua natureza corporal e contingente enquanto satélite submetido aos raios de ação emanados pelos cinzas. Daí a tríade mais sutil: Cinzas-Cor-Alma, na qual a esta altura a cor não é Alma, pois atualizada pelos Cinzas, sua causa formante, em certo sentido, delineadora.

Para compreender essas colocações que implicam diretamente na simbólica tradicional, é necessário diferenciar dois gêneros de ternários: para René Guénon (1993), há o ternário formado por um princípio primeiro do qual derivam dois termos complementares, cuja estrutura assemelha-se ao triângulo de vértices 1, 2 e 3, em que 2 e 3 são a base; e há também o ternário formado a partir desses dois termos complementares, de cujo produto resulta o terceiro termo, de vértices 2, 3 e 4. Comparando-se os dois

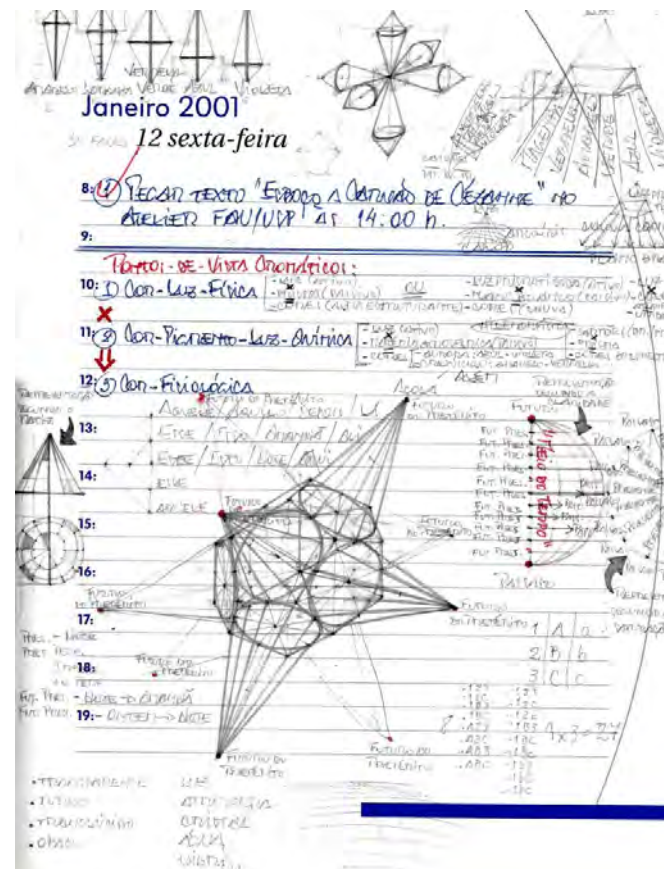


Figura 3 – Cosmo-Geometria da Cor

Fonte: Desenho de L. A. de Genaro.

triângulos, vê-se que o segundo aparece como reflexo invertido do primeiro, evidencia-lhes tanto a simetria quanto a analogia. Ou seja, essa concepção pode ser aplicada em sentido proporcionalmente inverso, de acordo com o sentido estrito do termo correspondência.

Guénon adverte que não há dualismo algum nesses dois gêneros, ou seja, não há oposição irreduzível entre eles. Inclusive, a concepção dualista é aquela que precisamente descarta o primeiro tipo de ternário, pois, por pertencer a uma ordem superior de realidade, apega-se somente ao segundo tipo, o qual faz referência ao domínio da manifestação; na ausência do primeiro, reduz todo

dualismo a uma forma de “naturalismo”. Logo, a *Grande Tríade* compreende-se exatamente na complementaridade recíproca dos dois ternários: no produto 1, 2 e 3 *versus* 2, 3 e 4. Deduz-se a repercussão da simbólica quaternária, pois 1 e 4 são princípio e resultante de 2 e 3, e, inversamente, mediadores de 2 e 3.

Pode-se provar isso em uma disposição linear termo a termo: primeiro, teríamos o movimento centrífugo da polarização 2 1 3; depois, o movimento centrípeto da resultante 2 4 3. Decorrendo as complementaridades: a) horizontal: em que dois termos de um mesmo grau de realidade são simétricos em todos os aspectos, e; b) vertical: assinala uma hierarquização entre os termos ainda simétricos, porém, agora um superior e outro inferior. A direção vertical significa a verdadeira complementaridade, pois da união do primeiro com o quarto termos tem-se o intermediário ideal: os diversos planos de manifestação, ou o Homem propriamente dito.

Mas, que é uma Tríade? Sob o ponto de vista oriental, como vimos, é a que pertence ao gênero dos ternários formados por dois termos complementares, cuja união de sua ação e reação recíproca produz um terceiro termo. Por exemplo: Pai, Mãe e Filho. Analogamente, na Trindade Cristã, corresponderia ao Espírito Santo – isto é, a atividade “não eficaz” do Céu –, a Virgem Maria – a Terra – e Jesus Cristo – o Homem Verdadeiro, ou Universal. E o que é sentido inverso da analogia? É a capacidade intrínseca de um ternário conter o germe do outro ternário. Por exemplo: para a Luz, as cores são sombras, para a Escuridão, são luzes.

Essas considerações sobre a natureza complementar dos dois gêneros de ternário e do consequente termo mediador que originam são significativas para esclarecer dúvidas acerca do triplo problema da cor: quanto à luz, quanto ao objeto e quanto ao sujeito. Ou, respectivamente: da Cor-Física, da Cor-Química e da Cor-Fisiológica.

A Cor-Física está para o movimento centrífugo da polarização. Caracteriza-se pelo fenômeno refringente da luz solar branca nas seis cores do espectro – seis, e não sete, a fim de possibilitar uma correspondência no sentido guénoniano; isto é, termo a termo com os ternários, em que se considera o índigo como um matiz do azul, cabendo à sétima cor o próprio branco, que às outras contém, assim como no simbolismo da sétima direção do espaço. A Cor-Física é a Cor-Luz derivada dos experimentos ópticos de Newton.

Em si, a Cor-Física restabelece a estrutura triádica da qual é o termo primeiro. Senão, vejamos: suas partes são três – luz, prisma e as seis cores –, em que, apesar do caráter aparentemente mediador do prisma, ele aqui desempenha o

papel de segundo termo, não terceiro; ou seja, o prisma é passivo em relação à atividade da luz solar, logo, gera as seis cores espectrais. Sob esse ponto de vista físico, a cor assume aquele seu aspecto de alma estruturante, ainda mais fortalecido se, como partes triplas, considerarmos: luz solar prismatizada, cores espectrais e plano branco, em que as seis cores assemelham-se ao simbolismo da chuva. No entanto, o fenômeno do arco-íris também lhe corresponde: a luz atua sobre o calor atmosférico, que, evaporado, asperge-lhe. De modo que, fisicamente, a Cor é três vezes alma estruturante. Por isso, apresenta-se sob a condição de refração na qual as cores espectrais distribuem-se sucessivamente justapostas, em um mesmo plano de manifestação, e também, sob a condição de refração perpendicular – de domínio mais sutil –, originando seis diferentes planos de manifestação, ou seis gêneros cromáticos: Amarelo, Vermelho-Alaranjado, Carmim, Verde, Azul e Violeta.

Também vale nos lembrarmos de que, para Newton (1996), a luz se propaga no tempo e gasta cerca de sete minutos para vir do Sol até nós – cálculo próximo aos nossos consensuais oito minutos e 13 segundos –, portanto, a Cor-Luz-Física corresponde ao domínio Temporal do que se pode subentender, por complementaridade, sua simultânea e crescente existência no domínio Espacial, ou, mais precisamente, no despertar do campo de ação entendido como do espaço qualificado. Finalmente, da Cor-Luz-Física refrata a tríade que, neste sistema cromático-cosmológico, denominamos “cores derivadas primárias”: Vermelho-Alaranjado/Verde/Violeta, que, misturadas entre si resultam as “cores derivadas secundárias” – ou, a Cor-Química –, e em que todas fisicamente sobrepostas retornam à unidade da luz solar branca.

Assim como o triângulo da Cor-Luz-Física 1, 2 e 3 possui um sentido descendente, o triângulo da Cor-Química 2, 3 e 4 também declina, em movimento centrípeto da resultante. Fisicamente, caracteriza-se pelo fenômeno da reflexão vibracional do raio de luz, isto é, da disposição do objeto para refletir este ou aquele tipo de raio mais abundantemente do que o restante, dentre as seis cores do espectro. A Cor-Química é a Cor-Pigmento-Luz proveniente dos experimentos prismáticos de Goethe. E, pelo que foi exposto, claramente proponho o triângulo da Cor-Pigmento-Luz-Química como subordinado àquele triângulo anterior. Consequentemente, segundo creio, e sem demérito algum à genialidade de Goethe, suas experiências cromáticas seriam a explicitação, ou melhor, a demonstração evidente do domínio Espacial qualificado temporalmente, ou por reciprocidade analógica, do domínio Temporal quantificado espacialmente, simultaneidade já intrínseca à teoria corpuscular de Newton. No entanto, é claro que essa concepção do tempo e do espaço em nada se assemelha às categorias kantianas, só existentes dentro do sujeito, e não fora.

Em si, a Cor-Pigmento-Luz-Química também restabelece a estrutura tríplice da qual é o segundo termo, logo, caracterizando-se como ternário paciente. Senão, vejamos: em um primeiro momento, digo que os experimentos prismáticos de Goethe repercutem o próprio espetáculo celestial diário do alvorecer e do entardecer. Novamente aludindo àquelas partes tríplices, temos a luz solar branca incidindo sobre a matéria atmosférica semitransparente – que faz as vezes do prisma – gerando, quando a luz celeste está à frente da escuridão, no lado oposto ao sol nascente da Aurora, o binômio cromático Azul/Violeta; e gerando, por outro lado, durante o Crepúsculo, ou seja, quando a escuridão terrestre está à frente da luz, o binômio cromático Amarelo/Vermelho-Alaranjado.

Logo, a Cor-Pigmento-Luz-Química de Goethe apoia-se na base quadrangular: Azul/Violeta e Amarelo/Vermelho-Alaranjado. Base esta que, em relação aos ternários, corresponderiam aos termos 2 e 3. Todavia, em um segundo momento, esses experimentos de Goethe adquirem toda sua relevância à medida que identificam a Cor-Pigmento-Luz-Química propriamente ao reino da Matéria. Em outras palavras, inicia-se a reviravolta característica da *Grande Tríade*: por um lado, a luz solar branca atingiu a base de uma escala decrescente de turvação começada com a materialidade transparente da luz solar, desceu à semitransparência da atmosfera e dos prismas de cristal ou de vidro e água, passou pelos meios translúcidos, e, finalmente, chegou à opacidade completa do Branco. Enquanto isso, por outro lado, o prisma não mais será submetido à ação direta da luz solar, mas sim ao Branco opaco, padecendo não do princípio, mas de suas duas imediatas resultantes: o 2 e o 3. De modo que, de acordo com a analogia em sentido inverso, pode-se afirmar que o último estágio na queda de turvação da luz branca corresponde ao primeiro estágio de uma ascensão qualitativa do reino da Matéria rumo à Essência ou Unidade: a Luz.

Assim, estamos sob o plano opositivo que é contemporaneamente a consequência do princípio e a causa da resultante. Entretanto, não faz o menor sentido refratar apenas uma superfície material branca: isto é, da incidência do Branco homogêneo e opaco sobre o prisma não resulta nada que não seja a própria opacidade. Por conseguinte, a uniformidade material não gera cor. Será necessário justapor-lhe sua antítese, o Preto, restabelecendo-se o contraste principal – do princípio que é a Luz e da resultante que é a Matéria, os limites do “termo mediador axial” –, que, precedentemente, sob o ponto de vista físico, coube à luz e à escuridão, agora cabendo ao plano material de dois cartões completamente turvos.

Dessa forma, a uniformidade não gera imagem, pois imagem é contraste. A partir desse ponto de vista, Goethe valida o sentido inverso da analogia,

fazendo subir o que desceu: da ação limítrofe do Branco e do Preto sobre o prisma, originam-se os binômios cromáticos manifestados à Aurora e ao Crepúsculo. Agindo Branco sobre Preto, resulta o Azul/Violeta; agindo Preto sobre Branco, resulta o Vermelho-Alaranjado/Amarelo. A dualidade inicial do Branco e Preto converte-se nos termos de uma proporção onde o Azul e o Amarelo estão para o Branco assim como o Violeta e o Vermelho-Alaranjado estão para o Preto. Porém, a tríplice estrutura ainda está incompleta: primeiro, a base era homogênea; depois, dual; em seguida, tetragonal. Goethe propõe os limites do termo da razão: Preto-Branco-Preto (A), e Branco-Preto-Branco (B). O primeiro limite gera os pares Vermelho-Alaranjado/Amarelo (I) e Azul/Violeta (II), de cuja aproximação até a sobreposição origina-se um mediador: o Verde. O segundo limite gera os pares Azul/Violeta (III) e Vermelho-Alaranjado/Amarelo (IV), de cuja aproximação até a sobreposição origina-se um outro mediador: o Carmim. Conclui-se, portanto, que a refração é hexagonal.

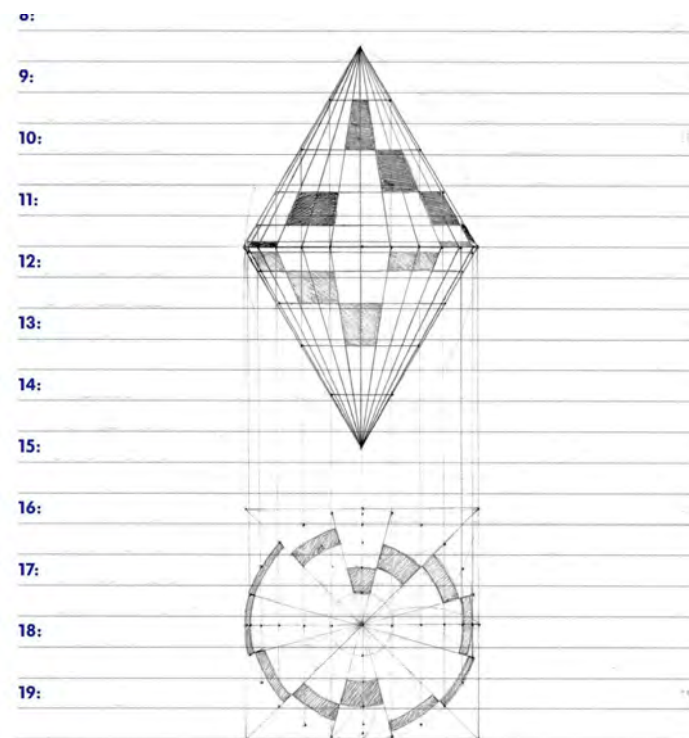


Figura 4 – Cosmo-geometria da cor
Fonte: Desenho de L. A. de Genaro

Finalmente, da ação recíproca entre os limites (A) e (B) geram-se os dois ternários cromáticos cujos termos mediadores correspondem-se analogicamente ao princípio 1 e à resultante 4. Prova-se: (A) x (III + IV) tríade ativa Violeta/Verde/Vermelho-Alaranjado, ou “cores derivadas primárias”; e (B) x (I + II) tríade passiva Amarelo/Carmim/Azul, ou “cores derivadas secundárias”. Seguindo-se a proporção: o Verde está para o Branco e para Newton, assim como o Carmim está para o Preto e para Goethe. De modo que, também quimicamente a cor resplandece como alma estruturante, principalmente, sob o domínio do par complementar Verde Carmim. Logo, a Cor-Pigmento-Luz-Química, tanto quanto já manifestara a Cor-Luz-Física, se for observada sob ponto de vista horizontal dos termos médios 2 e 3, distribui-se em um único plano de manifestação, mas, se observada do ponto de vista vertical de 1 e 4, reenvia-nos aos mesmos seis gêneros cromáticos.

Contudo, o aspecto verdadeiramente mais significativo de tudo isso é o que talvez os defensores incondicionais do predomínio da cor (a tradição pictórico-cromática) sobre a linha (a tradição pictórico-linear) nem sequer perceberam: se as cores “derivadas primárias” e “derivadas secundárias” podem ser consideradas como gêneros cromáticos, elas o seriam quanto ao que é comum a uma determinada espécie; logo, quanto ao gênero, as cores estão em potência, e não em ato, porque subordinadas à diferença específica da forma, ou alma estruturante. Então, nesse caso, quem desempenha o verdadeiro “termo mediador axial” é a escala dos Cinzas, de cujas individualidades tonais resultariam os planos gerais das cores, ou planos cromáticos orbitais. Logo, se a diferença específica está para o gênero comum assim como a forma está para a matéria, então, cada valor de Cinza está para seu respectivo plano cromático orbital, assim como ao rudimento linha cabe sua natureza agente; e à cor, sua natureza paciente, e não o contrário.

Outro aspecto não menos verdadeiro que se pode inferir a partir dos experimentos prismáticos de Goethe, definitivamente corroborando com o presente desenvolvimento, é que, ao cabo de seu método experimental no qual a cor deriva da imagem, pode-se observar dois fenômenos: por um lado, os binômios cromáticos análogos à Aurora e ao Crepúsculo ocorrem somente no limite do Branco e do Preto, ou seja, na orla; e por outro, a formação dos dois termos do meio que reconciliam ao ternário luminoso o ternário material, isto é, o Verde e o Carmim, depende de uma tal aproximação dos Pretos sobre o Branco (A) e dos Brancos sobre o Preto (B), que as respectivas tríades só se originam em uma estreita faixa de luz e de sombra, finas a tal ponto que, muito antes de evidenciarem o surgimento das cores, anunciam sua verdadeira fonte: o rudimento linha. De certo modo, poder-se-ia estabelecer a seguinte e

totalmente inusitada proporção: o Verde está para a Xilogravura assim como o Carmim está para a Gravura em Metal.

Considerações finais

Conclui-se que se a Cor-Luz-Física significa a tríade ativa das “cores derivadas primárias” e a Cor-Pigmento-Luz-Química a tríade passiva das “cores derivadas secundárias”, se as “cores principais” originam a escala dos cinzas que constitui o “termo mediador axial”, e, se as seis cores espectrais são filhas das “cores principais”, implicando seus respectivos planos gerais orbitais; então, a Cor-Fisiológica significará, por imitação, a alma estruturante.

Diga-se: a Cor-Fisiológica ocorre em um sujeito que assume a Cor-Luz-Física como seu Pai e a Cor-Pigmento-Luz-Química como sua Mãe. Ou seja, é um sujeito que, muito antes de produzir ativa e arbitrariamente a cor, reconhece-se duplamente paciente: sob as forças luminosas e sob as forças materiais. Um sujeito que, mimética e ressonantemente, participa do “Homem Verdadeiro”, reproduzindo em si próprio todas as suas possibilidades.

Em contrapartida, é também um sujeito que assume a sua condição de “Homem Comum” perante o “Homem Verdadeiro”, e o contempla em diferentes distâncias, porque a razão de ser dessa participação está submetida às vicissitudes da Natureza perante a perenidade do Cosmos; e seus termos essencial e substancial encontram-se diversamente dosados, combinados em muitas proporções, graduados e hierarquizados de formas variadas em relação aos semelhantes, e, simultaneamente, em relação ao “Homem Verdadeiro”. Um sujeito que assume trazer em si, na estrutura de sua percepção, a estrutura duplamente ternária dessa “Cosmologia Cromática”, reproduzida à perfeição não pelo caráter ativo da visão, mas fundamentalmente passivo, cuja intercessora por excelência é a pupila, prisma natural do olho.

De outra parte, os contrastes simultâneos e as imagens posteriores, frequentemente tidos como princípio de atividade do sujeito sobre o objeto, na verdade, nada mais são que ação do sujeito sobre o mesmo sujeito, o que caracteriza uma segunda forma de paixão, cuja intercessora é a retina.

Pois então, no contemplar o Cinza que lhe especifica, a cor realiza a virtude e a eficácia de seres superiores e inferiores.

REFERÊNCIAS

GOETHE, J. W. *La Teoria dei Colori*. Tradução e apêndice Renato Troncon. Introdução Giulio Carlo Argan. Milano: Il Saggiatore, 1999.

GUÉNON, R. *A Grande Tríade*. São Paulo: Pensamento, 1993.

MILLET, L. *Aristóteles*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

NEWTON, I. *Óptica*. Tradução, Introdução e Notas André Koch Torres Assis. São Paulo: Edusp, 1996.

Artmídia audiovisual: considerações sobre o videoclipe no rock

Sílvio Fernando Janson

Introdução

247

Este artigo é um desdobramento de meus estudos referentes à música rock. No trabalho de conclusão de curso (TCC), na Licenciatura em Música, intitulado “A voz como símbolo sonoro no rock”, realizado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em 2015, qualifiquei a voz como um dos principais símbolos sonoros do estilo, símbolo identificador das bandas e das principais variações do rock. Aqui, em muitos momentos, parafrasearei meu TCC porque encontrei ecos dele em meus estudos sobre videoclipe. A escolha desta problemática (estudo do rock, voz e videoclipe) surgiu pela minha própria vivência, afeto que sou ao estilo e interessado em compreender os diversos aspectos presentes neste tipo de música.

Utilizo aqui a definição de rock adotada em meu TCC: a música popular¹ de origem norte-americana criada na década de cinquenta do século passado por artistas como Chuck Berry, Elvis Presley, Little Richard, dentre outros. Com o decorrer do tempo, o rock espalhou-se pelo mundo, transformando-se e revigorando-se constantemente por meio de influências da música erudita, africana, brasileira e indiana, para citar algumas.

O foco agora são os videoclipes. Este interesse surgiu da necessidade de produção de uma ferramenta de divulgação e da dificuldade em conseguir parcerias para a realização deste tipo de objeto de arte. No contexto desta pesquisa, videoclipes são os filmes construídos em até cinco minutos com o objetivo de existir em conjunto com a música. Naturalmente, cinco minutos não representam um limite absoluto, pois existem videoclipes, embora não comuns, que extrapolam essa duração, a exemplo do videoclipe de *Hey Jude*, gravado em 1968 pelos *Beatles*.

¹ Popular no sentido indicado por Villa-Lobos (1946), música apreciada pelo povo.

A ideia principal é que os vídeos cliques vivam em sintonia com as canções produzidas pelas diversas bandas ao mesmo tempo em que criam um universo no qual som e imagem se relacionam e dialogam. Utilizo como meio de investigação a pesquisa bibliográfica e a visita aos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e no Repositório da Produção Científica do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp). Dessa forma, percebi que existem estudos sobre vídeos cliques, porém o rock é presença rara nos meios acadêmicos brasileiros.

Feitas essas considerações, informo que no primeiro subtítulo apresento reflexões sobre as ferramentas de análise antropológica propostas por Geertz (1989). No segundo subtítulo faço comentários sobre rock e vídeos cliques. Por fim, nas considerações Finais, concluo pelo acerto da metodologia utilizada e aponto, mais uma vez, para o ineditismo da temática rock na academia brasileira.

Ferramentas de análise

Para este trabalho, utilizo conceitos presentes na obra de Geertz (1989). Ele propõe uma teoria antropológica interpretativa da cultura, teoria semiótica na qual entendemos cultura como o entrelaçamento de signos e símbolos criados pelo homem. O instrumental de análise usa a descrição interpretativa do discurso social para inspecionarmos os elementos nele contidos. A partir daí, posso observar meu objeto de estudo (os vídeos de rock), descrevê-lo, analisá-lo e por fim agrupá-lo em categorias, visando a compreensão desse objeto.

Vejo que antropologia, conforme ensina Ferreira (2009, p. 154), é “o estudo [...] acerca do ser humano”. Houaiss (2015) descreve-a como “[...] ciência do homem no sentido mais lato, que engloba origens, evolução, desenvolvimentos físico, material e cultural, fisiologia, psicologia, características raciais, costumes sociais, crenças etc.”. Há quatro locuções para antropologia: “a cultural, a física, a social e a urbana”.

As teorias culturais e sociais presentes em Geertz (1989), com sua metodologia de descrição interpretativa, fundamenta o trabalho que pretendo desenvolver, tendo em vista que procuro estudar a manifestação cultural, vídeos no contexto do rock, abarcando os seus significados específicos junto a profissionais e amantes do estilo, essencialmente descrevendo e interpretando o que essa forma de arte nos propõe.

Comentários sobre rock e vídeos cliques

Neste momento é interessante exibir a definição de rock contida no Grove On-Line:²

Rock é algumas vezes usado como termo genérico para indicar a música popular do período posterior à Segunda Guerra Mundial. Este artigo utiliza uma definição mais restrita e, teoricamente, mais apropriada do termo como, de maneira geral, uma categoria específica de música popular posterior à Segunda Grande Guerra produzida primariamente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha que eventualmente se espalhou por outros países, música possuidora de características particulares e fundamentos socioculturais. O termo é quase sempre acompanhado com uma designação de subgênero como blues rock, glam rock, rock psicodélico, rock alternativo e assim por diante e gêneros como o punk e o heavy metal são também, algumas vezes, indicados como subgêneros do rock, embora estes gêneros tenham sido esteticamente e politicamente opostos ao rock em certos momentos históricos (meados dos anos setenta, por exemplo) quando o rock foi visto como conservador, tendência do momento e atrelado a interesses corporativos. Na realidade, há motivos musicais e sociais para considerarmos todos subgêneros do rock. O termo rock começou a ser usado na metade dos anos sessenta, coincidindo com o desenvolvimento da crítica de rock, para distinguir esta música do rock and roll dos anos cinquenta e do pop e do soul do começo dos anos sessenta. Como o rock and roll, o rock fundamentava-se na ideia da rebelião da juventude, particularmente do jovem branco, jovem o qual sempre produziu esta música e fazia parte significativa (mas não exclusiva) da audiência. Embora existam agora gerações mais velhas de rockers, a rebelião da juventude ainda é central nesta música. A ideia de rebelião no rock'n'roll dos anos cinquenta situava-se no que Lawrence Grossberg³ chamou de experiências de alienação, falta de poder e tédio da juventude, que surge “em um contexto temporal genericamente caracterizado como capitalismo tardio [ou] pós modernidade”. Para muitos jovens brancos, a música rock funcionou como um tipo de salvação, até mesmo como uma teologia. Tem sido um meio para desafiar o status quo, criar comunidade e sentir-se poderoso (ROCK, [2016], tradução nossa).

² Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com>>. Acesso em: 19 maio 2015.

³ Estudioso norte-americano da cultura popular.

A princípio, não faço distinção entre rock'n'roll e rock. Noto que a definição ampla descreve melhor o estilo, pois, mesmo no rock do final dos anos 1960, ocorre o som típico do chamado rock and roll caracterizado por melodias acompanhadas pela progressão de acordes I, IV e V do campo harmônico maior e a utilização de acordes com sexta e sétima nestes três graus. Exemplifico com a constatação de que no álbum *The Plastic Ono Band – Live peace in Toronto 1969*, lançado por John Lennon em 1970, há canções como *Cold turkey* na qual é utilizada a sonoridade mais sombria do rock com uma temática difícil, no caso, a abstinência da heroína, ao lado de *Dizzy Miss Lizzie*, típica representante do rock and roll dos anos cinquenta.

Essas considerações reforçam minha definição do termo adotada aqui. Quando for necessário ou útil, poderei, sem problemas, referir-me aos subgêneros do rock. No entanto, a definição abrangente é mais interessante.

As características das músicas presentes no rock e, conseqüentemente, os videocliques que as acompanham são muito diversos e, como vimos, são vários os subgêneros. Posso apontar alguns exemplos, a saber, o rock clássico de John Lennon, Paul McCartney, George Harrison e Ringo Star com sua filmografia repleta de videocliques inseridos em "A hard day's night", "Help!", "Magical mystery tour", "Yellow submarine" e "Let it be", os quais ilustram as modificações sofridas nos videocliques em consequência das alterações pelas quais as músicas passaram. Do preto e branco da gravação do primeiro filme, uma tentativa de retratar o cotidiano da banda com pitadas de humor e *nonsense*, para a explosão de cores do psicodélico submarino amarelo, desenho de animação, cuja principal colaboração do conjunto inglês foi a curta aparição no final e as quatro músicas inéditas; temos, por assim dizer, dois universos distintos: a "beatlemania" *vis-à-vis* "pepperland", o "mundo real" e o sonho. Outro exemplo de videocliques inserido, nesse caso, em vasta filmografia é Elvis Presley. Desde "Love me tender", filme inicial em preto e branco, passando por diversos títulos como "Flaming star", "Easy come, easy go" e "Wild in the country", os quais pretendo retomar em breve, o que esteve em jogo foi a promoção do cantor norte-americano e de suas músicas, e isto esteve sempre em primeiro plano, frustrando, muitas vezes, o chamado rei do rock com a falta de qualidade em produções de baixo custo. Outro exemplo de videocliques inseridos em filme é "The song remains the same", do grupo inglês Led Zeppelin, o qual mescla apresentações ao vivo com roteiros desenvolvidos sobre as canções, os quais contemplam temas variados, desde uma idade média mitológica até corridas de automóveis. O flerte do rock com a música erudita nos proporcionou a ópera rock *Tommy*, desfile de estrelas do porte de Eric Clapton e Tina Turner ao lado de artistas principais, como

The Who. É a história de um menino que, traumatizado pela violência doméstica, fica surdo, cego e mudo. Isto, no entanto, não o impede de se tornar um ás do *videogame*, o qual ele joga pelo tato e pelo cheiro.

Além desses exemplos de videocliques contidos em longa-metragens, quero, parafraseando meu TCC, mostrar que o universo do rock (videoclipes incluídos, assim como a voz) é portador de singularidades marcantes, capazes de gerar relevantes mudanças, como aponta Miguel (2012) (ao falar da voz), de encaminhamento profissional e de todo um projeto de vida, embora algumas vezes a influência do rock não seja tão clara, pois revela-se em nível inconsciente. Vejamos o que diz Jim Morrison, vocalista do The Doors em entrevista concedida à Jerry Hopkins, em 26 de julho de 1969:

Como você iniciou... como decidiu que iria ser um artista?

Eu acho que sempre tive esse desejo oculto de fazer algo do tipo desde que ouvi... veja só, o nascer do *rock and roll* coincidiu com a minha adolescência, minha tomada de consciência. Foi realmente uma virada, embora na época não poderia nunca me permitir racionalizar, fantasiar sobre fazê-lo eu mesmo. Acho que durante muito tempo eu estava inconscientemente acumulando uma inclinação e, obviamente, ouvindo. (HOPKINS, 1969, p. 27).

A importância do videoclipe realmente adquire proporções relevantes para os amantes do estilo, pois transmite toda a linguagem visual do rock e sua busca pela constante reinvenção:

Em março de 1958, eles (Mick Jagger e Dick Taylor) viajaram juntos para Woolwich para ver Buddy Holly em sua primeira e única excursão à Grã-Bretanha. Holly, então estava na linha de frente do *rock' n' roll*, ajudando a criar não apenas um novo gênero mas uma nova cultura na música popular. Tudo o que era ligado a ele – inclusive o visual – era não convencional. Jagger havia sido capturado pelo estilo de *rhythm' n' blues* negro do cantor branco que se misturava com um *country & western* texano e anasalado: uma música que não tinha fronteiras nem limites raciais e que nunca havia sido ouvida na Inglaterra anteriormente. (EWING, 2000, p. 9).

As imagens do rock chegaram, também, ao Brasil. Lembro-me agora dos filmes realizados por Roberto Carlos e dos programas de televisão como *Jovem Guarda*.

Defendo, portanto, a ideia de que os videoclipes, assim como a voz, no contexto do rock, geram universos culturais que se entrelaçam e dialogam.

Considerações finais

Este artigo serviu ao propósito de discutir alguns aspectos dos videoclipes no contexto do rock. Permitiu ampliar minhas referências relativas aos videoclipes e vislumbrar, preliminarmente, a simbologia contida neles.

Geertz (1989) propiciou a fundamentação teórica que clareou os caminhos em busca da compreensão de nosso tema. O levantamento bibliográfico, agora ampliado, continua indicando a pouca atenção que o rock desperta no meio acadêmico brasileiro. Neste momento, as pesquisas continuam, voltadas para uma ainda maior ampliação da bibliografia sobre o tema, técnicas de produção e processos artísticos e tudo aquilo que envolve o mundo do rock. Isto, no entanto, é assunto para os próximos textos.

REFERÊNCIAS

- ABUASSI, A. *Filmando música*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANG, T. *Vídeo digital: uma introdução*. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BEATLES. *The Beatles in mono*. Japão: Apple, 2009.
- _____. *A hard day's night*. Estados Unidos da América: Buena Vista, [1964].
- _____. *Help!* Estados Unidos da América: Subafilms/ Bruce A Karsh, 2007.
- _____. *Hey Jude*, Grã-Bretanha: Apple, 1968.
- _____. *Magical mystery tour*. [S.l.]: BPS Video Services, 2001.
- _____. *Yellow submarine*. Estados Unidos da América: Subafilms, 1999.
- _____. *Let it be*. [S.l.]: Eternal Images, 1970.
- BRANNIGAN, P. *This is a call: a vida e a música de Dave Grohl*, São Paulo: Leya, 2012.
- BRYAN, G. *Videoclipe brasileiro: história característica e internacionalidade*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- _____. *A autoria no videoclipe brasileiro: estudo da obra de Roberto Berliner, Oscar Rodrigues Alves e Maurício Eça*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DAVIES, H. *A vida dos Beatles: a única biografia autorizada*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1968.
- FERREIRA, A. B. H. F. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GUERREIRO, A.; PIMENTEL, L. *Ronnie Von, o príncipe que podia ser rei*. São Paulo: Planeta, 2014.
- HILBURN, R. *Corn flakes with John Lennon*. Nova Iorque: Rodale, 2009.
- HOPKINS, J. *Jim Morrison in Rolling Stone: as melhores entrevistas da revista Rolling Stone*. São Paulo: Larousse, 2008.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JANSON, S. F. *A voz como símbolo sonoro no rock*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Musical) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.
- _____. *Notas das aulas de empreendedorismo em artes na Unesp/IA*. São Paulo: Manuscritas, 2014.
- KELLISON, C. *Produção e direção para TV e vídeo: uma abordagem prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1964.
- LED ZEPPELIN. *The song remains the song*. Manaus: Warnermusic, 2003.
- LENNON, J. *The Plastic Ono Band – Live peace in Toronto 1969*. São Bernardo do Campo: Odeon, 1970.

- _____. *The Plastic Ono Band – Live peace in Toronto 1969*. Japão: EMI, 2001.
- _____. *Sweet Toronto peace festival*. Manaus: LW, [s.d.].
- LIMA, E. S. *A escola e a contemporaneidade imagética do videoclipe*. 2011. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LUSVARGHI, L. C. *A MTV no Brasil: a padronização da cultura na mídia eletrônica mundial*. 2002. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MÉDOLA, A. S. Videoclipe em ambiente de convergência midiática: regimes de sentido e interação. *Handle*, [2013]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135330>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- MIGUEL, F. *Paisagem sonora: um estudo da voz humana como símbolo sonoro*. 2012. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.
- ODA, P. Z. S. *Videoclip: força e sensações no caos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- OSBOURNE, O.; AYRES, C. *Eu sou Ozzy*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- PEL, P. C. *Videoclip: a imagem que o disco faz*. 1989. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- _____. *Videoclip: artemídia emergente*. 1992. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- PRESLEY, E. *Easy come, easy go*. Manaus: Videolar, 2003.
- _____. *Flaming star*. São Paulo: Abril Vídeo, 1997.
- _____. *Love me tender*. São Paulo: Abril Vídeo, 1984.
- _____. *Wild in the country*. São Paulo: Abril Vídeo, 1989.
- RIZZO, M. V. *Projeção de vídeo o ambiente urbano: a cidade como tela*. 2010. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2010.
- THE WHO. *Tommy*. Manaus: Videolar, [s.d.].
- VILLA-LOBOS, H. Educação musical. *Boletín latino-americano de música*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, ano VI, tomo VI, abril de 1946.

ARTEMÍDIA: a influência do Neo-Realismo e do Cinema Novo no filme *No Olho da Rua* e nos clips Entrefilmes

252

Rogério Corrêa da Silva

Pelópidas Cypriano de Oliveira

Introdução

São vários os autores responsáveis pela contaminação do Cinema Novo com as características do neorealismo, entre eles Jean Claude Bernardet e Mariarosaria Fabris. *Ladrões de bicicleta* (1948) não é o início do movimento italiano, mas é um de seus principais filmes, ao lado de *Paisá* (1946) e *Roma, cidade aberta* (1945), ambos de Roberto Rossellini. Mais do que os filmes de Rossellini, a obra-prima de De Sica se tornou o principal símbolo do neorealismo no mundo. *Rio, 40 Graus* (1955) é considerado um precursor do cinema novo ao lado de *Agulha no Palheiro*, de Alex Viany. No entanto, o filme de Nelson Pereira dos Santos se presta mais à comparação com a obra de De Sica devido à presença de crianças como personagens principais. *No olho da rua* (2010), de Rogério Corrêa, se aproxima dos filmes anteriormente citados pelo olhar crítico e humanista sobre a sociedade, em uma linguagem que flerta com o documentário.

Outra característica que justapõe as três obras é o tema do desemprego ou do subemprego.

Acerca da produção de clipes para exibição na *internet*, Entrefilmes terá como protagonista o personagem Algodão, de *No olho da rua*. Essa figura, um realizador de cinema que se torna amigo do protagonista, Oton, e passa a documentar a vida do metalúrgico desempregado, continuará seu trabalho após a “morte” do operário, registrando opiniões e histórias sobre o desemprego.

Para tanto, ele utilizará as características estilísticas dos dois movimentos, atualizando-os, e fazendo ecoar suas heranças na produção audiovisual contemporânea.



Figura 1 – Cena de *Ladrões de Bicicleta*, de Vittorio De Sica
Fonte: *Ladrões de bicicleta*.



Imagem 2 – Cena de *Rio, 40 Graus*, de Nelson Pereira dos Santos
Fonte: *Rio, 40 graus*.

Desenvolvimento

Este projeto toma como base o movimento italiano que surge ainda durante o final da Segunda Guerra, quando Rossellini, diretor com alguma experiência dentro da produção do período fascista, produz *Roma, cidade aberta* (1945), cujo tema é a resistência ao regime do ditador Mussolini.

O cineasta pioneiro abdica da maioria dos equipamentos e estúdios que utilizava para fazer os melodramas que lhe garantiam a sobrevivência e parte para uma aventura militante apoiada pelo Partido Comunista, na qual somente o essencial tem lugar: uma câmera, locações reais e atores não profissionais narrando uma história que assume o lado dos pobres no enfrentamento das injustiças sociais. Com uma linguagem simples, que se assemelha àquela do documentário, surge um cinema autoral em uma Itália destrozada pela Guerra.

Em 1948, Vittorio De Sica filma *Ladrões de Bicicleta* (1948) a partir da escrita de um roteiro próprio em colaboração com outras cinco figuras, entre elas destaca-se Cesare Zavattini, que assina diversos títulos importantes do movimento e se torna o principal parceiro do diretor. A obra de De Sica segue o mesmo modelo de Rossellini, mas atinge um público muito maior, tendo até recebido um Oscar especial, já que ainda não havia sido criada a categoria de melhor filme estrangeiro.

O filme conta a história de um homem que perde o emprego, pelo qual batalhou muito, porque tem sua bicicleta roubada, é uma profunda reflexão sobre a Itália no pós-guerra. No longo percurso pela cidade à procura do instrumento de trabalho, ele é acompanhado pelo filho, ainda um menino. Com um roteiro extremamente bem elaborado, De Sica se equilibra entre a crueza e a ternura e atinge um grau de maestria raramente igualado na história do cinema.



Figura 3 – Cena de *No olho da rua*, de Rogério Corrêa
Fonte: Leão Filmes.

O modelo neorrealista inspira, em 1955, Nelson Pereira a escrever e dirigir seu primeiro longa-metragem, *Rio, 40 Graus* (1955), que narra a vida de alguns garotos que moram na favela e trabalham vendendo amendoim na zona sul carioca. O filme mescla uma visão documental com elementos ficcionais de várias subtramas que se organizam harmoniosamente.

O Brasil encontra-se em uma fase de liberdade política e comportamental, na qual o futuro é sinônimo de esperança. No cinema brasileiro, é a época dos estúdios Vera Cruz e Maristela, cuja produção tenta copiar a linguagem convencional do cinema americano, buscando atingir um padrão internacional de qualidade que dê retorno comercial. Eles são adeptos de equipamentos grandes e pesados, filmagem em interiores e atores conhecidos do grande público, para contar histórias brasileiras de forma acadêmica, a partir de um ponto de vista que procura reforçar a posição conservadora da classe dominante.

Nelson segue os neorrealistas e, com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, realiza um trabalho despojado mas visceral, que faz questão de descobrir o que é o país e o que ele tem de sublime e desumano. Ele assume o olhar dos personagens do povo e mostra as dificuldades pelas quais passam para sobreviver, embora ressalte a alegria e a esperança que os contagia e dão força para prosseguir.

A estreia de Nelson é incensada por dois críticos paulistanos, Francisco Luiz de Almeida Sales e Paulo Emilio Salles Gomes, além do cineasta Rudá de Andrade, que estudou no Centro Sperimentale de Cinematografia de Roma. Esse trio é responsável pelo ânimo que toma conta de uma geração de realizadores, os quais até 1968, data do Ato Institucional nº 5, produzirá alguns dos mais significativos filmes brasileiros e se constituirá no movimento que foi saudado internacionalmente como uma revolução estética: cinema novo.

Embora o cinema novo tivesse no seu nascedouro a proposta majoritária de ser também uma reflexão política sobre o país, um dos principais estudos sobre o movimento, *Brasil em tempo de cinema* (1967), de Jean Claude Bernardet, caracteriza o conjunto da obra daquele período como sendo de jovens de classe média que lançam seu olhar sobre o Brasil profundo, tendo, assim, uma visão limitada pela classe de origem.

No olho da rua (2011), produzido e dirigido por Rogério Corrêa a partir de um argumento de sua autoria, procura mimetizar a linguagem neorrealista e cinemanovista. A obra pretende fazer uma reflexão e, ao mesmo tempo, emocionar. É um filme singelo em termos de realização, no qual a história, os personagens e a direção são mais determinantes do que o valor de produção. É

ambientado no Brasil contemporâneo, onde as mudanças no perfil industrial eliminam postos de trabalho e deixam desempregadas milhares de pessoas que viveram por anos dentro de uma estrutura bem definida. Sem preparo para a mudança repentina, muitos trabalhadores perdem a identidade, por vezes chegando a atitudes desesperadas.

É o caso de Otoniel Badaró, protagonista vivido por Murilo Rosa, que volta à fábrica da qual foi demitido depois de 20 anos de serviço. Ele faz o papel de gerente de recursos humanos refém e é eliminado diante de colegas e do amigo Algodão, quem o acompanhava com sua câmera com o objetivo de narrar a situação de um desempregado.

Considerações finais

Ainda consideramos válido o conceito que está por trás de grande parte dos filmes neorrealistas e cinemanovistas, de que a realidade de um país pode ser mudada para melhor na medida em que o espectador frui esteticamente e conscientiza-se dos problemas.

Sempre pautamos nossos filmes a partir de uma visão que tenta preservar certa semelhança com *Ladrões de bicicleta* (1948), *Rio, 40 Graus* (1955) e os filmes dos movimentos a que pertencem, tentando atualizá-los e ir além.

O projeto de realização dos clipes Entrefilmes tem como objetivo caminhar no mesmo sentido de *No olho da rua* (2011), mas pretende dar vários passos rumo ao desconhecido. Temos a intenção de superar definitivamente os laços com os mestres e dar início à criação de uma assinatura, que nos permita construir uma verdadeira obra. Para isso, acreditamos ser indispensável esgotar nossas relações com os estilos que nos formaram e dar vazão a um modo pessoal como diretor, ainda que errante.

Os clipes serão editados em diversos formatos, indo do depoimento único àquele que mistura várias entrevistas, podendo também variar em duração e estilo. A proposta é que se tornem peças de um mosaico e sejam combinadas de infinitas formas, resultando em inúmeros sentidos.

Eles serão postados na *internet* e distribuídos na ampla rede alternativa de audiovisual que permeia a sociedade contemporânea, com a intenção de provocar um debate não apenas sobre o tema desemprego, mas também sobre o cinema que procura retratar o fato social e político.

Em Entrefilmes, Algodão, depois do desaparecimento de Oton, discute a situação do desemprego no país por meio de depoimentos de diversas personagens. O personagem, que no filme é “formado” em Letras na Universidade de São Paulo (USP), agora faz mestrado em Artes Visuais na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Com sua câmera na mão, ele entra no Instituto de Artes contando em *off* um pouco de sua trajetória. Ele refere-se a Oton, protagonista de seu documentário sobre o desemprego, e diz que vai continuar discutindo o tema.

Ele entrevista as seguintes pessoas em seus ambientes de estudo:

- aluna de Artes Cênicas;
- aluno de Artes Cênicas;
- aluna de Música;
- aluno de Música;
- aluna de Artes Visuais;
- aluno de Artes Visuais;
- E também mulheres e homens, nas imediações da estação Barra Funda.

Algodão, portanto, é o símbolo do realizador que nasce do povo e cria uma obra que dialoga com este por meio da democratização da exibição, lançando mão de uma linguagem audiovisual que reinventa a si própria a todo instante, mas que tem sua origem nas propostas de cinema popular do neorrealismo italiano, revisitadas pelo Cinema Novo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BERNARDET, J. C. *Brasil em tempo de cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FABRIS, M. *Nelson Pereira dos Santos: um olhar neo-realista?* São Paulo: Edusp, 1994.
- _____. *O Neo-realismo cinematográfico italiano: uma leitura*. São Paulo: Edusp: Fapesp, 1996.
- GOMES, P. E. S. *Paulo Emilio: um intelectual na linha de frente*. Coletânea de textos de Paulo Emilio Salles Gomes; Organizado por Carlos Augusto Calil e Maria Teresa Machado. São Paulo: Brasiliense; Rio de Janeiro: Embrafilme, 1986.
- HENNEBELLE, G. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Tradução Paulo Vidal e Julieta Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NEVES, D. E. *Cinema novo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1966.
- ROCHA, G. *Revisão crítica do cinema brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- XAVIER, I. Cinema político e gêneros tradicionais: a força e os limites da matriz melodramática. In: *O olhar e a cena – Melodrama, Hollywood, cinema novo*, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 129-141.

Filmes citados

- LADRÕES DE BICICLETA. Direção: Vittorio de Sica. Itália: Produzioni De Sica, 1948. (93 min).
- NO OLHO DA RUA. Direção: Rogério Corrêa. Brasil: Leão Filmes, 2011. (100 min).
- PAISÁ. Direção: Roberto Rossellini. Itália: OFI, 1946. (125 min).
- RIO, 40 GRAUS. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil: Moacyr Fenelon, 1955. (100 min).
- ROMA, CIDADE ABERTA. Direção: Roberto Rossellini. Itália: Excelsa Film, 1945. (103 min).

Tecnopsicologia: sedução e complexidades

260

Nora Rosa Rabinovich

Introdução

Tal é o impacto que a tecnologia produz na vida humana, que nos sentimos incitados a compreender e a aprofundar estudos a respeito da condição psicológica dos indivíduos que vivem sob a influência da tecnologia. As constantes inovações neste campo trazem implicações nos âmbitos individual e social.

O termo *tecnopsicologia* foi cunhado pelo pesquisador Derrick de Kerckhove (2009, p. 22): “[...] o papel da psicologia pode ser o de interpretar e integrar os efeitos da tecnologia nos sujeitos”.

Desde a publicação de seu livro, o universo tecnológico ocupa ainda maior importância em nossas vidas. Abre-se então um âmbito de grande interesse acadêmico que perpassa os campos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da comunicação e mesmo do direito. O presente trabalho é fruto de constatações e observações, por um lado, de estudos, por outro, de reflexões. Sendo a Psicologia o objeto de estudo da autora, este será o fio condutor das ideias que seguem, porém, por ser um fenômeno social, é necessário tangenciar outros saberes.

A realidade psicológica não é predeterminada, mas influenciada fortemente pelo contexto social e cultural: é possível verificar o impacto da experiência externa no campo psicológico como consequência de uma sedução tecnológica. De que forma a tecnologia nos constitui psicologicamente? Como interfere na construção da nossa identidade? Como age no comportamento? Como se dão os processos mentais diante da tecnologia digital que ocupa cada vez mais espaço nas nossas vidas?

Inquietos e na busca de novas experiências, imersos na era digital, construímos novas formas de subjetividade.

Desenvolvimento

Cercados pelas redes sociais e pelo mundo digital, com nossa total concordância, criamos uma mente coletiva, potencializamos o poder dos dispositivos, os quais passam a ser extensões de nosso próprio corpo.

Assim quanto mais modernos e funcionais são os nossos celulares, maior é a identificação narcísica: “quanto mais poderoso é o objeto que eu carrego, mais poderoso eu me sinto”. Em contraposição, podemos perceber-nos limitados ou mesmo inadequados sem o poder *potencializador* desses objetos.

Cabe a pergunta: estamos no comando ou somos dominados pelo poder desses nossos objetos?

A sociedade em rede, segundo Castells (2002), promove aspectos que conformam na atualidade um importante tripé: a integração social, a globalização e a relativização. Se estas questões se manifestam em nossa existência, de que forma são refletidas em nossas ações?

A integração social pode ser facilmente observada por meio do conhecimento, do compartilhamento das informações e da comunicação, entendidas como pontes que unem os sujeitos. Considerá-la como um dos desdobramentos da pós-modernidade pode trazer impactos diretos relacionados à nossa interação com os dispositivos e as redes sociais. No entanto, as decorrências indiretas estão relacionadas à inclusão ou à exclusão dos usuários aos recursos econômicos, à capacidade de adquirir as habilidades necessárias ou à faixa etária que facilita ou dificulta o acesso à *internet* e aos dispositivos móveis. Os cidadãos que não têm proximidade com o mundo digital veem seu cotidiano prejudicado pelo fato do mundo estar cada vez mais orientado a interagir com aqueles que possuem acesso aos meios virtuais, desta forma a exclusão digital os atinge indiretamente.

A relativização também se reflete na vivência do espaço e do tempo e na diluição das distâncias físicas que permitem pessoas que fisicamente separadas, vivenciem proximidade como se o afastamento não existisse.

A vivência angustiante da espera diante das “demoras” para se conectar à *internet* reflete a forma como lidamos com esses novos parâmetros temporais. A expectativa dos sujeitos contemporâneos é que tudo aconteça de forma instantânea e isso manifesta-se na premente necessidade de encurtar o tempo de resposta do sistema e das interações *on-line*. O senso de urgência

se amplifica na procura do sucesso pessoal “express”, o qual objetiva a imediata realização de desejos.

A relativização da verdade na sociedade em rede é um assunto que também merece nossa atenção: não existe hegemonia a respeito daquilo que é certo ou errado, múltiplas verdades parecem existir, sem excluírem umas às outras. As redes sociais constituem um palco onde essas diversas visões de mundo se manifestam, por vezes de forma apaixonada. Em muitas ocasiões, versões extremistas são acobertadas pelo anonimato, mas atingem de forma assertiva o alvo, causando prejuízos psicológicos e sociais.

Um outro desdobramento da tecnopsicologia é o neo-narcisismo que se manifesta de diversas maneiras: os valores culturais apontam para uma sociedade narcísica, cujo lema é *viva sua vida, você em primeiro lugar*. Protegendo o narcisismo patológico, sentimentos de vazio e insatisfação têm um caminho de escape nas redes sociais. Representando um individualismo extremo, o sujeito focado em si próprio reflete de forma inconsciente o medo à alteridade e o expressa nas redes sociais.

Um trabalho recente do pesquisador americano Zachary Crockett (2015) mostra que 30% das fotografias tiradas por jovens entre 18 e 24 anos são *selfies*, evidenciando a supervalorização que este segmento dá às imagens que logo irão para as redes sociais: mostra-se o corpo, o rosto e as ações cotidianas na procura de aprovação. Este fenômeno social se dá em maior ou menor grau nas diferentes faixas etárias e gêneros. A necessidade de autoafirmação, de ser considerado espetacular, leva as pessoas a assumir riscos que, às vezes, conduzem até a morte do “selfista”. De acordo com o mesmo trabalho, foram registradas 49 mortes associadas às *selfies*: 75% dos casos fatais aconteceram com homens, apesar de o fato de que as mulheres tiram mais fotografias de si próprias se comparadas aos homens.

O narcisismo está presente em todos os gêneros, mas uma explicação plausível para este fenômeno poderia ser que os homens costumam assumir riscos maiores em prol de sus objetivos narcisistas.

As *selfies* junto às redes sociais fornecem poderosas ferramentas para o neo-narcisismo. As pessoas fazem retratos de si próprias para serem reconhecidas, receber “curtidas” e assim afirmar sua autoestima. Por vezes, uma *selfie* chama a atenção, viraliza e tem milhares, até milhões, de *likes*, dando ao protagonista uma efêmera percepção de ser famoso: a maior expressão do narcisismo em um mundo que cobra sucesso e êxito público. Entretanto, o mundo digital permite

a experimentação de diversas e novas formas de ser, testando o que é aceito, adaptando e adequando a identidade à moldagem do nosso mundo social.

A primazia da imagem como forma de comunicação é refletida pelas *selfies* que se multiplicam em passeios, festas, restaurantes e salas de aula. O prazer nas formas *on-line* muitas vezes se confunde e é motivado pelo tédio ou mesmo como fuga da solidão: “sofro, logo entro no Facebook”, “me sinto só, logo envio uma mensagem no WhatsApp”, “posto uma mensagem no Twitter, logo recebo likes”, e as respostas parecem “descoisificar” o cotidiano. Em uma tentativa de viver sempre em um estado de entretenimento, diversão e fantasia, inventamos novas formas de sentir-nos aceitos, amados e, assim, vivenciar o sentimento de pertencimento. Testamos o que é aceito, bem visto, bem avaliado. O sujeito se expõe a realidades, experiências e retornos em forma de *feedbacks*. Não podemos deixar de pensar que esta é uma forma de autoconhecimento, já que recebe uma resposta do seu “eu espelho”, como o mundo externo o avalia.

De alguma forma, na era dos excessos, subverte-se a lógica. Habitando vários espaços, temos acesso a diversas realidades culturais, imaginárias e sociais. O nosso mundo se expande e também pode amplificar o nosso conhecimento.

A *internet* possibilita ter acesso a uma quantidade quase ilimitada de informações. O conhecimento humano acumulado na *internet*, dá a nós uma falsa ideia de o termos à nossa disposição e alcance. O chamado Efeito Google obstaculiza a retenção de informações em nossa memória, justamente por acreditarmos que a qualquer momento podemos lançar mão dessa bagagem. Podemos dizer que, de alguma forma, as conexões em rede mudaram o funcionamento cerebral.

Ter tudo ao alcance da mão é uma das buscas do sujeito contemporâneo. Essa tendência também se observa nas novas formas de relacionamento, mediadas pela virtualidade. *Sites* de relacionamento podem possibilitar o encontro entre pessoas que desejam ter uma relação estável, no modelo tradicional, buscando conhecer parceiros que possam ser companheiros para toda a vida, até situações descompromissadas e casuais.

Os pesquisadores Smith e Anderson (2016) confirmaram que, nos Estados Unidos, 5% dos matrimônios, entre 2012 e 2015, constituíram-se de ram por meio de encontros que, em um primeiro momento, aconteceram em *sites* de relacionamento.

O modelo virtual faz uso de aplicativos de encontro e de *sites* com o objetivo de ter relações casuais que proporcionam uma multiplicidade de escolhas de

eventuais parceiros, mas na realidade, em termos de projeto futuro, parecem promover o “não encontro”, já que esta forma escolhida se relaciona mais a uma fuga da intimidade que inclui o encobrimento: “eu encontro com você, mas na realidade estou fugindo da intimidade”, “estou buscando, mas não quero encontrar”. Dito paradoxo pode ser explicado pela complexidade que as relações humanas profundas acarretam e que muitas pessoas procuram evitar.

O encontro casual, mediado pelo espaço virtual, permite um questionamento: é possível desenvolver um sentimento de intimidade emocional em um encontro virtual com alguém que não conhece? Em certas parcelas da população, fidelidade e compromisso estão hoje entre as “ideias líquidas” do mundo contemporâneo.

Existem outras formas *on-line* de relacionamento que se desenvolvem sem contato presencial.

Relações a distância subvertem a lógica dos vínculos nos quais a presença física é prerequisite para a construção de uma relação de confiança e continuidade. É possível conhecer o outro e desenvolver a intimidade por redes sociais? Qual é o sentimento de intimidade emocional que acontece com outra pessoa que não está presente?

O *Homo Infidelis* na sociedade atual nos leva a constatar que existe um mercado de *sites* para pessoas comprometidas com adeptos em vários países. Ditos ambientes virtuais garantem o anonimato, utilizando a tecnologia que promove borrão na foto do usuário, a desconexão automática e o aparecimento de outra página “neutra” para o usuário não ser descoberto.

Traço da contemporaneidade, como aponta Bauman (2001), a principal característica desta época é a fluidez das coisas. A fluidez reflete-se por vezes na pluralidade de escolhas. Para não lidar com a perda inevitável a toda escolha, elege-se o não compromisso, que muitas vezes se associa à infidelidade de um, ou mesmo de ambos parceiros, infidelidade esta que se traduz na busca da paradoxal *intimidade on-line*.

Sherry Turkle estudou aspectos psicológicos da subjetividade relacionada à *internet* e levantou alguns pontos para refletir: quais são as consequências psicológicas da busca da intimidade virtual? A fidelidade é uma ação física? Está na mente e no desejo ou no corpo e na ação? O que se entende por violação da confiança em um vínculo?

Para Turkle (2009, p. 283), “[...] o fato de que o corpo físico tenha sido deixado fora da situação faz que estes questionamentos sejam mais sutis e por sua vez mais complicados de resolver do que foram antigamente”.

A autora (TURKLE, 2009) relata que em ambientes virtuais ligados a jogos, como o *multi-user dungeon* (MUD), os jogadores assumem o papéis de personagens e interagem com outros jogadores por meio da digitação de comandos. Alguns jogadores mudam o seu gênero no âmbito virtual do jogo, inventam uma vida, fantasiam um tipo de trabalho e algumas reações.

Assim, o mundo virtual se torna um cenário, no qual o usuário vive vários papéis, o que lhe permite criar diversas narrativas sobre si próprio. Essas possibilidades favorecem o autoconhecimento e a descoberta de si por permitir experimentar diversas identidades? Para Sanches-Justo (2014, p. 3) “[...] a formação da identidade se transforma, deixa de ser fixa e passa a se estruturar em rede, mediada pela tecnologia e pela virtualidade das conexões via internet”.

Com relação às mudanças, vemos que:

[...] se na Modernidade tudo era sólido e fixo, atualmente este quadro se transforma: a tecnologia modifica a relação do homem com as coisas, com o tempo e o espaço, que se tornam fluidos e flexíveis. O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação colaboraram para que as relações entre as pessoas se tornassem virtuais e simuladas, dispensando a presença física, o encontro face-a-face. O face-a-face foi substituído pelo seu homônimo face(book). Hoje em dia é mais fácil encontrar as pessoas em redes sociais na internet do que estar fisicamente no mesmo lugar, ao mesmo tempo. (SANCHES-JUSTO, 2014, p. 4).

O estudo da Psicologia do Cotidiano é um campo do saber que permite a observação da realidade social, procurando compreender as motivações conscientes e inconscientes do comportamento humano. Assim, o estudo do universo digital abre espaço para algumas reflexões: as redes sociais permitem a construção de diversas narrativas sobre nós mesmos. Nossas existências são “editadas” e versões mais desejáveis são as que são reveladas publicamente. Mostrar felicidade, sucesso e conquistas parece ser o dia a dia dos usuários do Facebook, do Instagram e do Twitter. Mas no íntimo da existência, é impossível pensar em tanta felicidade sem o vaivém da vida: a existência tem altos e baixos, momentos de alegria e extroversão e outros de voltar-se para o mundo interno e para a reflexão. Essa oscilação não é comumente refletida nas redes sociais.

Linguagem, Identidade, Sociedade

Tal é a necessidade de acesso ao mundo digital, que, por um lado, ao mesmo tempo que as conexões em rede podem estender as possibilidades da mente, por atingir tempos, espaços e informações, antes impensados, por outro lado, verifica-se, em alguns indivíduos, a utilização dos dispositivos móveis como um fetiche.

A isso refere-se Derrik de Kerckhove (2009, p. 21): quando as tecnologias do consumo são finalmente integradas à nossa vida, podem gerar uma espécie de obsessão fetichista nos usuários, algo que McLuhan chamou de “a Narcose de Narciso”.

O fetichismo expressa-se na fascinação exercida pelos aparelhos, representando uma extensão de si próprio como uma forma de autoamor. A função do fetiche é a de ser um objeto substitutivo que diminui a ansiedade de separação. De alguma forma, isto se relaciona com o desejo de ter celulares que potencialmente tenham funções que muitas vezes não sabemos utilizar.

Em uma visão positiva sobre a geração *internet*, Tapscott (2010), autor canadense e professor da Universidade de Toronto, leva em conta que as novas gerações nasceram e cresceram na *cibercultura*, por isso priorizam a colaboração, a participação interativa e o posicionamento crítico por meio do espaço virtual.

Essas características geracionais parecem ser um dos entraves à pedagogia que herdamos da Era Industrial – com predomínio da padronização, memorização e repetição de conceitos. A experiência de sala de aula na atualidade aponta para sujeitos em processo de formação profissional e professores utilizando linguagens diferentes, cada uma imersa em um modelo, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem, no qual ambas partes supostamente deveriam sair enriquecidas e transformadas.

Obviamente, o modelo digital influencia de forma direta as crianças e os adolescentes que nasceram nesse contexto, promove não apenas mudanças na educação, mas também em seus desdobramentos claros no funcionamento cerebral, no mercado laboral, na vivência do espaço, ultrapassando as fronteiras geográficas, na vivência temporal (que busca agilidade) e na participação política e social.

Observa-se também como a tecnologia dá suporte à linguagem e aos diversos tipos de comunicação que se manifestam por meio dela: a escrita linear é substituída por vocábulos que penetram o cotidiano *off-line*, *memes* e *emo-ticons* expressam ou substituem palavras, pensamentos e sentimentos em uma condensação, às vezes simplista, de nossa subjetividade.

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

A empresa Facebook, que inclui mais de 1000 milhões de usuários com acessos diários (o que equivale a cinco vezes a população do Brasil), deparou-se com uma questão: como lidar com postagens que quando lidas, nem sempre causavam aceitação nem incluíam como feedback um “curtir” ou um “like”. Algumas postagens informavam notícias negativas ou perdas significativas, portanto, o “curtir” era considerado estranho mesmo que pudesse ser interpretado como uma informação lida ou levada ao conhecimento do internauta.

Foi com a finalidade de aumentar as possibilidades de expressões emocionais nas redes sociais, que uma consultoria de Psicologia foi contratada pelo Facebook em 2016. Dita consultoria pesquisou e propôs vinte emoções e seus *emoticons* respectivos para poder expressar minimamente a pluralidade das emoções humanas. Pela complexidade que esta variedade traria, a empresa decidiu reduzir os *emoticons* a cinco opções: amor (amei), alegria (haha), surpresa (uau), tristeza (triste) e raiva (grr).

Se de alguma forma se expandiu a possibilidade de demonstrar reações ao que lemos ou vemos, em termos emocionais, nossa vida mental é muito mais ampla e complexa. Cinco emoções podem trazer dados para avaliar reações dos usuários às propagandas, mas também refletem um reducionismo quando relacionado ao aspecto emocional e cognitivo dos sujeitos contemporâneos.

Simplificar, cortar, sintetizar e editar são aspectos altamente valorizados na atualidade. A busca das convergências pode também empobrecer nosso repertório psicológico individual e social.

O perfil do ser humano no século XXI lhe permite coabitar e coexistir em vários espaços, anteriormente imagináveis, constituindo-se em um sujeito multitarefa.

Os “*heavy users*”, anteriormente consumidores potenciais no mundo da publicidade e do marketing, são, hoje, usuários da *internet* que ficam pesquisando e navegando em todo tipo de conteúdo *on-line*. Eles utilizam a *internet* como ferramenta de trabalho, forma de entretenimento e passatempo. O que pode ser considerado uma dependência tecnológica, hoje faz parte dos prerrequisitos explícitos de muitas das vagas de emprego ligadas à comunicação.

Mas qual é o limiar entre o uso saudável da tecnologia e a dependência virtual?

O uso ilimitado da *internet* tem seu lado obscuro: o prazer nas formas *on-line* é atingido na sua essência quando o acesso à tecnologia é impossibilitado.

Novos distúrbios comportamentais se fazem presentes diante de *smartphones* que têm cada vez um número maior de funções.

Entre as novas formas de sofrimento, encontramos a *nomofobia* (*non-mobile fobia*), exemplificada pelos resultados da pesquisa realizada em 2012, na França, mostrando que 34% dos jovens de 15 a 19 anos achavam impossível ficar um dia sem celular. No Brasil, a dependência tecnológica tem um espaço de apoio no Hospital das Clínicas de São Paulo, cujas estatísticas apontavam em 2014 um comportamento abusivo em torno de 20% dos usuários no país.

Os sintomas da *nomofobia* são irritabilidade e ansiedade quando o indivíduo está longe do aparelho, necessidade de aumentar o tempo com o *smartphone*, perda de interesse em outras atividades, prejuízo acadêmico, social ou de saúde relacionados às tentativas frustradas de permanecer desconectado.

Outros estudos da Universidade de Michigan apontam que o grau de depressão entre os jovens tem uma relação direta com o tempo que passam no Facebook. Infere-se que eles comparam suas vidas às daqueles que mostram felicidade, o sucesso, as férias, as iguarias que consomem, as boas notícias em versões editadas da realidade.

Obviamente, a vontade e necessidade constante e não saudável de acessar às redes sociais relaciona-se com o uso excessivo, irracional e problemático da *internet*. Problemas associados à baixa autoestima, sentimentos de insuficiência pessoal que se potencializam diante da exposição, comparação e sentimento de inferioridade diante da vida “idealizada” que é postada nas *selfies* dos melhores fragmentos da realidade. Entre outros distúrbios, encontra-se a *Cibercondria* ou hipocondria digital, que consiste na tendência de identificar-se com doenças pesquisadas *on-line*.

Outro sintoma social da contemporaneidade é o “medo de estar perdendo algo” que também se manifesta em outro comportamento chamado de “Síndrome do Toque Fantasma”, que se verifica quando o cérebro faz pensar que o celular está vibrando no bolso. Cabe dizer que muitas vezes estes problemas estão associados a outras doenças como depressão, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), transtorno de déficit de atenção e ansiedade social: velhas conhecidas com novas roupagens.

Considerações finais

O universo digital mudou a nossa forma de ser e de estar no mundo. Constroem-se novas identidades e novas formas de relacionamento. O ser humano se enriquece pela troca intersubjetiva e as conexões que lhe permitem ampliar os conhecimentos e expandir a mente, vivenciando espaços e tempos antes inimagináveis. Outras vezes, utiliza-se o mundo digital para fugir da tristeza, do tédio e da ansiedade. Como não queremos perder nada, tentamos estar aqui e em outros lugares ao mesmo tempo. A *internet* e o uso que fazemos dela refletem os aspectos contraditórios do ser humano atual, suas buscas e suas limitações. A tecnopsicologia continua apresentando novos impactos no sujeito contemporâneo, fruto das constantes novidades que surgem dia a dia. Por isso, estes estudos continuam como um processo aberto, no qual outros aspectos poderão ser abordados em novos apontamentos.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (v. 1).
- CROCKETT, Z. The tragic data behind selfie fatalities. *Priceonomics*, São Francisco, 29 jan. 2016. Disponível em <<http://priceonomics.com/the-tragic-data-behind-selfie-fatalities>>. Acesso em: 2 mar. 2016.
- KERCKHOVE, D. *A pele da cultura*. São Paulo: Annablume, 2009.
- SANCHES-JUSTO, J. A primazia da imagem e a virtualização das relações na cultura das aparências. *Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 153, fev. 2014. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/22859/12367>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- SMITH, A.; ANDERSON, M. 5 facts about online dating. *Factank*, Washington, DC, 9 fev. 2016. Disponível em <<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/29/5-facts-about-online-dating>>. Acesso em: 2 mar. 2016.
- TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Negócios, 2010.
- TURKLE, S. *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós, 1997.

O verbal e o não-verbal implícitos nas narrativas publicitárias da revista Cães e Cia.

266

Sônia Maria Gomes Gerais

Sílvia Cristina Cópia Carrilho Silva Martins

Eduardo Höfling Milani

Introdução

Compreender um texto publicitário não se limita a decodificar os elementos linguísticos presentes em mensagens de anúncios. Essas mensagens podem não apresentar todas as informações necessárias à compreensão, no entanto, as estruturas sintáticas e morfológicas, além de itens lexicais, podem funcionar como evidências que conduzem a outros aspectos propícios ao entendimento do discurso. Por ser a venda de uma ideia e da divulgação de objetos e marcas, a mensagem publicitária pode trazer em sua estrutura argumentativa elementos verbais, visuais e sonoros que constroem o discurso como sinônimo de texto e produção de sentidos, resultantes da articulação entre elementos linguísticos e ideológicos.

Sob essas considerações, o texto é concebido como materialização do discurso, que, etimologicamente, contém em si a ideia de percurso, de correr, de movimento. (ORLANDI, 1999, p. 17). Considera-se, desse modo, que o texto transforma-se na parte tangível do percurso de ideias que se quer transmitir. É possível, então, perceber espaços sociais e políticos a partir de contextos históricos que são inerentes à produção do discurso e que estão presentes por decorrência no texto publicitário.

Segundo Ducrot (1977), no texto publicitário há a expressão simultânea de conteúdos explícitos e implícitos. Os conteúdos implícitos são aqueles que não podem ou não devem ser ditos, por diferentes razões. Para atingir uma compreensão da análise dos anúncios, torna-se necessária a absorção dos conteúdos implícitos. Além desses conteúdos, pode-se acrescentar o exercício de entendimento do discurso que recorre à análise das figuras de linguagem presentes, tais como a personificação ou prosopopeia ou animismo.

No estudo ora desenvolvido, o termo eleito é a personificação, embora prosopopeia seja um termo considerado sinônimo. Há autores que estabelecem a distinção entre personificação/prosopopeia e animismo, reservando os dois primeiros para indicar a atribuição de qualidades ou comportamentos huma-

nos a seres que não o são e o último para a expressão de sinais ou comportamentos vitais atribuídos a coisas inanimadas, como as rochas, os metais, os objetos, sem os elevar à categoria de humanos.

A personificação encontra-se ainda intimamente relacionada com outra figura de estilo – a alegoria –, que consiste na representação de uma ideia, de um conceito ou de uma abstração por meio de uma figura concreta. Heinrich Lausberg considera a personificação como “[...] uma variante de realização da alegoria, que consiste na introdução de coisas concretas [...], assim como de noções abstractas e colectivas [...], como pessoas que aparecem a falar e a agir”. (LAUSBERG, 1982, p. 251). Contudo, essa definição não é totalmente aceitável, uma vez que faz entrar no domínio da personificação a área de realização da prosopopeia. Santos (1958, p. 49) define prosopopeia como uma figura de ornamento que consiste em “[...] dar vida e palavra às coisas inanimadas, aos seres abstratos, aos ausentes, aos mortos”. No entanto, também essa definição parece não demarcar a diferença fundamental entre personificação e prosopopeia que consiste em o orador dar voz às coisas inanimadas e fazer falar as pessoas ausentes e até os mortos.

Pode-se considerar a personificação como uma forma possível de animismo, na medida em que este resulta da atribuição de características próprias dos seres animados a seres inanimados. Porém, nota-se que nem todos os animismos são simultaneamente personificações (por exemplo, se a característica atribuída a um ser inanimado for própria de um animal, e não de um ser humano), nem a personificação é sempre um animismo (por exemplo, se for atribuída a um animal irracional uma característica própria do homem). No caso específico deste trabalho, o objeto é a personificação no discurso publicitário, enfocando basicamente animais domésticos.

A personificação está cada vez mais presente nos enunciados publicitários. Diariamente, mensagens nas redes sociais e outros veículos de comunicação mostram diversos tipos de animais em atitudes tipicamente humanas: lendo, conversando ou brincando. Dentre outros conceitos, a personificação é uma figura de retórica e de pensamento que tem por objetivo atribuir qualidades, comportamentos, atitudes, iniciativas, impulsos humanos a coisas ou seres inanimados e a animais irracionais. A atribuição de emoções, desejos, sensações, gestos físicos e de fala aos animais, plantas e seres inanimados retrata exemplos de personificação mais comuns.

Desse modo, poderíamos nos questionar acerca de redações que poderiam ser produzidas, vindas de peças publicitárias que contenham a personifica-

ção e a humanização dos animais. Estaríamos, assim, utilizando o verbal, o não verbal, e transformaríamos as peças (no caso do artigo, somente uma) em narrativas implícitas e o resultado poderia identificar uma nova postura social que inclui os pets como seres pertencentes à família contemporânea, além de protagonistas em histórias. Sendo assim, estudos e procedimentos ligados à fenomenologia pontyana, à gestalt, ao espaço íntimo, as análises das cores tornam-se relevantes.

Assim, os anúncios de revista foram selecionados porque são considerados, junto aos comerciais de televisão, como um mercado nobre da propaganda.

Segundo Figueiredo (2005, p. 93-95),

A revista é a mídia com melhor qualidade de impressão. Quando cria para a revista, o publicitário sabe que terá maior fidelidade na aplicação das cores e que não haverá interferência de fatores externos. [...] Ela também é valorizada por sua durabilidade. Algumas revistas são colecionadas e, por este motivo, um anúncio permanece muito tempo disponível. Em um mercado extremamente volátil, como o publicitário, qualquer sugestão de durabilidade torna-se uma qualidade excepcional. [...] Mídias impressas, especificamente revistas, permitem que o consumidor determine seu tempo de contato com a mensagem comercial. [...] O nível de credibilidade varia de veículo para veículo [...]. De toda forma, a palavra impressa é vista como fator de grande credibilidade, pois o consumidor tende a acreditar mais no que está impresso do que no que é falado. [...] As técnicas de segmentação dos veículos publicitários têm evoluído sobremaneira nos últimos anos, especialmente porque os custos de mídia e as opções de veículos têm aumentado, enquanto as verbas publicitárias têm diminuído (proporcionalmente ao total da verba de marketing), de forma que cada vez mais as agências buscam opções de mídia com baixos níveis de dispersão. Assim, veículos mais segmentados têm adquirido cada vez mais importância. Some-se a isso que as revistas, por apresentarem perfis bastante completos de seus consumidores, permitem que as agências criem peças bem direcionadas para seus públicos-alvo. Dessa forma, o criativo, quando faz um anúncio para a revista, pode se dedicar a falar com um tipo de consumidor específico.

A Revista Cães e Cia, editada pela Forix Ltda., com sede em Osasco/SP, é um dos veículos de comunicação mais importantes no cenário nacional e se co-

loca como o maior divulgador do assunto na América Latina. Especializada em artigos, matérias, fotos e informações sobre o mundo pet, a revista tem tiragem de 21.500 exemplares, sua distribuição é nacional em bancas, supermercados, pet shops, por assinatura e distribuição gratuita dirigida a juízes cinófilos e clubes da criação. Seu público-alvo são criadores, veterinários, profissionais das mais diversas áreas pet, além de donos de animais. A partir dessas características, torna-se também o veículo dos maiores anunciantes do mercado pet. O veículo de comunicação abrange discurso publicitário altamente elaborado, uma vez que tem a necessidade de convencer um consumidor que está imerso nas potencialidades dos produtos e mercado voltados aos pets. Para uma amostragem dos anúncios, selecionaram-se os fascículos entre os números 401 e 412 da Cães e Cia, correspondentes ao período entre janeiro e dezembro de 2013.

Nessa investigação, conforme supracitado, será utilizada apenas uma peça.

A Publicidade e o Discurso Deliberativo

Ao ser elaborado com finalidade comunicativa, um texto costuma seguir as normas da Retórica Clássica, chamada também de Teoria do Discurso, determinante no bem falar, mas que também é aplicada à escrita. No capítulo III da obra *A Arte Retórica e a Arte Poética*, Aristóteles afirma que existem três gêneros da retórica: o deliberativo, em que se aconselha ou não a respeito de uma questão de interesse público ou particular no caso de uma ação futura; o judiciário, que retrata a acusação ou a defesa, fatos ocorridos no passado; e o demonstrativo ou epidítico, que é usado para elogiar ou censurar fatos que normalmente ocorrem no presente. No caso específico deste artigo, sobre a análise do discurso publicitário e especialmente sobre o problema da tese aqui apresentada, as atenções dirigem-se para o gênero de retórica deliberativo, ou seja, que traça relações entre uma situação ou outra, entre um produto ou outro, e que tem por objetivo chegar ao bem público ou particular, além de ser mais comum no discurso publicitário.

Tornam-se relevantes, então, as quatro etapas levantadas por Carrascoza, na leitura da *Arte da Retórica*, sendo elas: exórdio – introdução do discurso, na qual se pode iniciar com um elogio, uma censura, um conselho que nos induz a fazer uma coisa ou dela nos afasta; narração – é a parte do discurso em que se mencionam apenas os fatos conhecidos; provas – de natureza demonstrativa, como a deliberação, refere-se ao tempo futuro, podendo tirar exemplos de fatos passados para aconselhar; e, por fim, peroração – com-

põe-se de quatro fases, a primeira consiste em predispor o ouvinte em nosso favor; a segunda, amplificar ou atenuar o que foi dito; a terceira, excitar as paixões no ouvinte; a quarta, uma recapitulação (CARRASCOZA, 1999, p. 27).

Nesse sentido, é importante voltar a atenção para o discurso publicitário que geralmente recorre a quatro grupos diferentes de técnicas de retórica: 1) técnicas para chamar a atenção e despertar o interesse; 2) técnicas para facilitar a compreensão; 3) técnicas para aumentar a credibilidade; e, 4) técnicas para estimular a memorização. (CASTRO, 2002). Ressalta-se que determinada técnica em uma campanha publicitária pode ser mais ou menos dominante, porém, sempre há a simultaneidade da aplicação das técnicas, como o caso do emprego do humor que tanto serve para despertar interesse como contribui para facilitar a memorização da mensagem.

Seguindo as orientações de Castro (2002), tem-se como atributos da técnica de despertar atenção ou interesse: novidade – exploração da curiosidade; informação útil – indicada para algo que tenha a necessidade de ser compreendido; humor – algumas formas de humor são controversas. (Inúmeras repetições de um mesmo anúncio acabam por irritar); emoção – nostalgia, ternura, compaixão, amor, vaidade, orgulho, avareza, gula, medo, vergonha, culpa são algumas das emoções a que a publicidade recorre para se insinuar junto do público; choque – eficaz para chamar a atenção, abalar as pessoas que não estão conscientes de qualquer risco ou problema; sexo – é aceitável o apelo ao corpo, quando estão em jogo produtos de beleza ou vestuário; celebridades – quando surgem incluídas na publicidade, podem implicar níveis consideráveis de reconhecimento; cartoons – atraem especialmente as crianças, sendo apropriados para um público infantil; suspense – o publicitário cria uma primeira imagem incompreensível (teaser) com a função de despertar a curiosidade pela fase seguinte da campanha. Quando esta, finalmente, ocorre, tem imenso impacto.

Como atributos das técnicas que facilitam a compreensão, enumeram-se: analogia – fixação de equivalência entre duas coisas que, à primeira vista, não parecem ter qualquer relação; história dramatizada – usada com naturalidade, é eficaz e pode relacionar o anúncio com a vida do consumidor; bisecção simbolizante – consiste em exprimir a mensagem por intermédio de elementos diferentes, não relacionados, que adquirem um novo significado, quando juntos; hiperbolização simpática – é a figura do exagero, devendo ter um conteúdo simpático para que não haja desconfiança em relação à mensagem; conceito oposto – é a técnica da ironia para desarmar o público; referência inesperada – utilização de elementos verbais ou visuais com os quais o público está familiarizado, com a introdução de algo que desvia o

seu sentido habitual; reserva espetacular – a exploração da pausa, dos elementos gráficos em vez do ruído. É uma técnica muito usada para marcas de prestígio; expressão contra a corrente – se a maioria da publicidade tem banda sonora, faz-se um anúncio silencioso; se os anúncios das revistas têm policromia, faz-se um em preto e branco; transfiguração qualitativa – consiste em tornar a mensagem mais poderosa, por meio da qualidade das fotografias ou ilustrações, da beleza dos modelos ou da música.

As técnicas para aumentar a credibilidade geralmente contêm: apresentador – reproduz a situação básica da venda pessoal: uma pessoa falando com outra pessoa, argumentando a favor do produto; testemunho – aumenta a credibilidade do benefício, quer sejam pessoas comuns ou especialistas; porta-voz – distingue-se da anterior por usar alguém que não é exterior à marca, mas da própria marca, ou a própria marca a fala; demonstração – a demonstração visual, sempre que os benefícios do produto puderem ser provados de forma convincente; problema/solução – é a apresentação dramatizada do problema, seguida da explicação do modo como o produto pode resolvê-la; comparação – compara o produto com as alternativas da concorrência; referência – tomando a parte como símbolo do todo (metonímia) e origem ou história – apelo à qualidade de um produto.

Por último, as técnicas para estimular a memorização são: associações verbais – os slogans encontram-se entre os artifícios de memória com mais tradição; temas musicais – os jingles são pequenas canções cujas letras enaltecem benefícios da marca; personalização – identificação da personalidade da marca com uma personagem, cujas características se harmonizam com a imagem que se pretende transmitir; ícones – utilizam-se, de forma obsessiva, elementos visuais da publicidade (grafismos, logótipos) que estão associados às marcas.

Assim sendo, o discurso publicitário busca nos princípios da retórica seu campo de criatividade e de persuasão, uma vez que é a arte de convencer e de levar à ação por meio da palavra, e este é o principal papel da publicidade. A linguagem adquire determinados recursos e técnicas linguísticas próprias do discurso publicitário, tornando-se mais dinâmica e sintética, fugindo ao código formal da língua, sem abandoná-lo totalmente. Além de assimilar o registro coloquial, com o objetivo de obter mais identificação com o grande público, como se pode observar no desenvolvimento das análises das peças publicitárias que trataram os produtos direcionados aos pets.

Os anúncios publicitários buscam novas formas para se destacar, utilizando uma linguagem adequada às rápidas mudanças quanto à moda, costumes,

avanços nos meios de comunicação e nos produtos de consumo. Resta, agora, debruçar atenções sobre outros elementos que singularizam o discurso publicitário dirigido aos produtos e aos serviços dedicados aos pets. Sob essa perspectiva, torna-se importante discorrer sobre a estilística e o uso das figuras de linguagem.

A Estilística e a Figura de Linguagem

A estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com "[...] o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo". (BECHARA, 2009, p. 615). Bechara cita o brasileiro Mattoso Câmara Jr., que estudou com o pensador russo Jakobson e foi o fundador, no século XX, da Academia Brasileira de Filologia, sendo o pioneiro da análise estrutural da linguagem, incluindo a poética. Seus estudos voltam-se à vinculação entre a poética e a linguística. Para Câmara Jr. (1997, p. 91):

O estilo, que é a solução para se fazer a língua da representação intelectiva servir às funções não intelectivas da manifestação psíquica e do apelo, é naturalmente levado a 'deformar' os fatos gramaticais quando por eles aquelas funções não poderiam figurar.

Bechara (2009, p. 616) ainda enfatiza uma expressividade no sistema e defende uma estilística de língua ou expressão investigando os recursos da língua. Para o autor, o homem não cria uma linguagem ao falar, ele utiliza o código imposto pela comunidade, ou melhor, "[...] o que caracteriza o estilo não é a oposição entre o individual e o coletivo, mas o contraste entre o emocional e o intelectual".

A importância das figuras de linguagem reside no fato de que, além de auxiliar a compreender os textos literários, elas atribuem sensibilidade e beleza à linguagem e ao significado simbólico das palavras e dos textos. No seu sentido primeiro, as figuras de linguagem caracterizam-se como recursos não convencionais que o transmissor cria para atribuir maior expressividade à sua mensagem. O emprego de linguagem figurada não admite regras porque as figuras de linguagem são inerentes ao próprio pensamento. Não se erguem barreiras ao ato de pensar e de sentir. Tanto na linguagem culta e formal como na linguagem coloquial e prosaica observamos a atuação constante das figuras.

A humanização de objetos inanimados, alimentos e animais é sempre um recurso para a publicidade, e é largamente empregada. O conceito pode trazer humor ou mesmo alertar sobre temas polêmicos de forma metafórica; muitas

vezes até, seria possível dizer, para criar um “eufemismo visual”. As figuras de linguagem não são exploradas tão somente na esfera verbal, no caso, nas narrativas implícitas, mas também nos códigos visuais de uma peça publicitária.

Quando citamos os animais, logo lembramo-nos das fábulas, narrativas alegóricas de uma situação vivida por animais, que referencia uma situação e/ou condição humana e têm por objetivo final transmitir moralidade. A presença de animais pode ser compreendida, sobretudo, quando se evoca o seu convívio mais efetivo com os homens. O uso permanente da natureza e dos animais para a criação de alegorias que concernem à existência humana aproxima o público da mensagem que lhe é transmitida. Nessa orientação, colocam-se também as parábolas bíblicas. Em diversas culturas, especialmente nas obras literárias, os animais representam forças indomáveis e irredutíveis da natureza.

Por meio de figuras de sintaxe, de palavras, e as de pensamentos, dentre elas a personificação que consiste em atribuir qualidades, comportamentos, atitudes e impulsos humanos a coisas ou seres inanimados e a animais irracionais e é objeto de estudo deste trabalho como recurso persuasivo nas campanhas dos pet shops, o discurso publicitário desvia os elementos de uma linguagem prosaica do seu uso normal, criando uma nova linguagem.

Segundo Borba (2002, p. 119),

Personificação. Nf* [Abstrato de Ação] [+Compl: de +nome] 1 atribuição de características de (determinada) pessoa a: as figuras de linguagem por ele estudadas evidenciariam a personificação a que a linguagem submete o real(FSP); A tradicional malhação do Judas, que ocorre sempre no Sábado de Aleluia, traz este ano novidades na personificação dos bonecos (FSP) 2 representação humana (de algo abstrato ou não-animado); expressão; modelo: Personificação da revolução sexual feminina impulsionada nos anos 60 e concretizada em parte hoje, Madonna talvez esteja falando sério (FSP); Dois dançarinos manipulam o corpo e a máscara do dragão Barong, que luta Rangda, personificação do mal (FSP) 3 representação; simbolização: o Esporte dos Reis Havaianos não é apenas a personificação da verdadeira excelência atlética (FSP) 4 adaptação ao gosto do usuário; personalização; individualização: Técnico faz personificação de capacete com um aerógrafo (FSP) 5 construção (de um personagem) por um ator; representação: Entrevistar Tim Robbins é quase tão engraçado como ver sua personificação do ingênuo Norville Barnes em “The Hudsucker Proxy” (FSP) Preste atenção em duas personificações memoráveis de

Belushi: o samurai e a abelha rainha (FSP) * [Abstrato de processo] 6 transformação em pessoa; aquisição de características humanas: um catolicismo tradicional, centrado na ideia de penitência, sem sugestão de espera milenarista ou de suposta personificação do Messias (FSP); são tantas as personificações e antropomorfismos das fábulas, que a interpretação se suspende, num ponto indefinido (FSP)

ANÁLISE DE UMA PEÇA CONTENDO A PERSONIFICAÇÃO



Figura 1. Anúncio PipiDolly's – produtos veterinários

Fonte: Revista Cães e Cia, ano XXXV, fevereiro de 2013, fascículo 412, p. 69

A seguir, a análise da peça publicitária da anunciante Microban, cujo produto é Pipidolly's. O Sanitário do seu Cão, veiculada em página inteira.

O título declara: A realza escolhe PipiDolly's. Esse é um título seletivo, pois se destina a determinado segmento da clientela, que seja abastado e refinado.

Há um texto do lado direito inferior. A Pipi Dolly's e a Microban apresentam o único sanitário para cães com proteção antibacteriana nas grades, eficaz contra a proliferação de bactérias nocivas e causadoras de mau odor. Com Microban o produto torna-se continuamente mais higiênico e seguro para os animais, com inibição de odor e também mais fácil de limpar. A proteção é durável por toda a vida útil e resistente aos procedimentos recomendados de limpeza.

Durante a leitura do texto, já se pode observar que a peça retrata a personificação, uma vez que é o anúncio do único sanitário para cães com proteção antibacteriana nas grades, eficaz contra a proliferação de bactérias nocivas e causadoras de mau odor. Em pleno século XXI, criar um sanitário para pets é compará-los aos seres humanos.

Com relação às imagens, há, inicialmente, três "invasões": a primeira vem do lado direito e conta com a presença de um cão abanando o rabo, embaixo dele o texto: PipiDolly's. O sanitário de seu cão. A segunda vem no final da peça, lado esquerdo, oito cores diferentes dos sanitários, com os dizeres: Acesse www.pipidolly's.com.br. Escolha sempre o original (há sanitários falsificados?). Pipidolly's e o fone: +55 (51) 3330-0015. A terceira invasão refere-se a uma caixa contendo todo o texto do anúncio. Existem, na verdade, agressões visuais em relação à imagem.

O olhar do homem e da mulher vão em direção ao cão. O punctum aqui encontra-se na figura do cão. Os três possuem a mesma estrutura de vestimenta.

Os três elementos posicionam-se harmoniosamente, concretizando a personificação. A imagem pode ser lida da esquerda para a direita. Assim:

Uma vez que um quadro é "lido" da esquerda para a direita, percebe-se o movimento pictórico em direção à direita como o mais fácil, requerendo menos esforço. Se ao contrário, vê-se um cavaleiro atravessar o quadro da direita para a esquerda, ele parece sobrepujar maior resistência, investir mais esforço e portanto avançar mais lentamente. (ARNHEIM, 2000, p. 26).

No fundo, há um índice de uma grossa coluna rósea. Ao lado dessa coluna, há índices de palmeiras. Há dois tronos de cores escuras (indicando austeridade),

nos lembrando do estilo rococó. O leitor só conseguirá visualizar uma parte do trono à esquerda. No outro trono, do lado direito, uma rainha ou princesa com uma peruca branca e um vestido refinado e trabalhado dessa época, cujas cores predominantes são o branco e o dourado (ou seja, a pureza junto à riqueza).

Sua Majestade encontra-se de lado. Em cima do trono da esquerda, está um criado ou um súdito, maquiado, também de peruca branca, com uma blusa rendada e com algo que lembra um guardanapo de renda envolto em seu pescoço, suas roupas são também brancas e douradas. A estampa é a mesma da rainha/ princesa. Ele lhe entrega um poodle bem branco. Em um primeiro momento, tem-se uma certa dificuldade em visualizar o pet por inteiro, pois o fundo do ambiente é branco, assim como as mangas e os babados. O cão parece resignado à sua nova condição: é ele que vai se sentar no trono do lado esquerdo ou "nos tapetes sanitários"?

Em um primeiro momento, é o que se nota; porém, ao olhar mais detalhadamente, percebe-se a brincadeira feita pelo autor da imagem. O trono, na verdade, é como popularmente é chamado o vaso sanitário. O banheiro foi instituído por volta de 1668 na Europa, especificamente na França. Antes disso, os nobres da época tomavam banho em espécies de banheira dentro de seus próprios aposentos e suas necessidades fisiológicas eram despejadas em penicos de louça. No dia seguinte, eram despejados em poços ou no próprio quintal. Aqui, o poodle é comparado a um rei, afinal ele terá o Pipidolly's, um sanitário específico para o seu cão.

Lurker (2003, p. 736) afirma que a simbologia da palavra trono refere-se àquele que

[...] está sentado e é soberano em relação ao que está em pé; o trono pertence aos Símbolos de Soberania mais antigos, tanto no campo sacro como no profano. Segunda antiga concepção do círculo da 'mãe das divindades', o trono –imaginado como feminino – teria gerado o rei (segundo W.Helck, WdM 1, p. 367); alguns pesquisadores veem em Ísis o poder personificado do trono. Entre os hititas a personificação do trono era considerada um ser divino. Os romanos já conheciam a simbologia do estar sentado e do tronar desde os etruscos. Como símbolo de uma presença invisível, espiritual, o 'trono vazio' era uma ideia comum no Oriente antigo e foi incorporado pelo cristianismo: Hetoumasia. Na Idade Média, o trono de Salomão era modelo do trono do juiz messiânico e símbolo de Maria, que, por sua vez, serve de trono a Cristo. Segundo o Alcorão, o trono de Alá abrange as imagens primitivas de toda existência; de forma similar encontra-se no VT que o céu todo

é trono de Deus e a terra o escabelo de seus pés (Is 66,1) e, finalmente, também a flor de lótus como trono de Buda é símbolo do cosmos. O trono, como ponto de cristalização do universo, é assimilado por rainhas e imperadores, que se sentem como representante da divindade: os tapetes que cobriam o trono dos reis dos sassânidas, Cosrau II, indicavam as quatro estações, o baldaquino o céu.

Verifica-se que há uma sugestão de que o cão vai se sentar, daí ele ser considerado um nobre também.

O criador da peça mistura a nobreza, acrescentando oito cores diferentes dos tapetes sanitários, objetos contemporâneos. Há ao lado direito, no canto superior, uma moldura redonda, cuja borda é composta por delicados arabescos, ostentando a silhueta de um cão que movimenta o rabo e aparenta felicidade, pois, afinal, fazer suas necessidades agora ficaria mais higiênico.

As cores amarela e dourada representam a riqueza, a opulência de toda a peça. O dourado, conforme Chevalier (2000, p. 669) afirma,

É considerado na tradição como o mais precioso dos metais, o ouro é metal perfeito. [...] na Índia, é a luz mineral [...] tem o caráter ígneo, solar e real, até mesmo divino[...] os ícones de Buda são dourados, signo da iluminação e da perfeição absoluta.

Desse modo, há predominância das cores dourada e branca. O pet aqui poderá sentar-se no trono e ter uma vida digna de um rei.

Os personagens parecem estar em um jardim de inverno. A cena remonta provavelmente aos séculos XVII ou XVIII. O profissional retratou uma cena dentro de um ambiente de nobreza, de riqueza e a criação de um “vaso sanitário” é mais um exemplo de personificação.

Após uma análise minuciosa dessa peça, poderíamos explanar aos alunos dos ensinos fundamental ou médio a arte de contar histórias – narrativas implícitas –, oriundas de peças publicitárias.

Criação e narração de histórias: como redigi-las

Contar histórias não deixa de ser uma arte. Não basta apenas ler as palavras escritas em um livro ou reproduzir um texto guardado em nossa memória,

é preciso evocar algo ocorrido em nossa infância, adolescência ou velhice, além de nos apropriarmos das características de personagens envolvidos em uma dessas fases. Assim, podemos dar início à narrativa, devendo ser conduzida pela emoção do começo ao fim.

Criar e narrar uma história é, antes de tudo, ajudar a guiar a transformar a vida e, quem sabe, o destino de alguém. Transformar algo ficcional em real, por que não? Desse modo, os professores sugerem, para a concretização de tal criação, o estudo do gênero narração da autora Branca Granatic (1988), e suas diferenças entre a objetividade e a subjetividade.

Primeiramente, selecionaríamos o tipo de narrador (narrar é contar um ou mais fatos que ocorreram com determinados personagens, em um local e tempo definidos). Em outras palavras, é contar uma história, que pode ser real ou imaginária.

Narrador em primeira pessoa é aquele que participa da ação, ou seja, que se inclui na narrativa. Trata-se do narrador-personagem (narração subjetiva). Narrador em terceira pessoa é aquele que não participa da ação, ou seja, não se inclui na narrativa. Temos então o narrador-observador (narração objetiva). Após a escolha do narrador, é necessário ainda conhecer os elementos da narração. São eles:

1. o fato (o que vai narrar);
2. o tempo (quando o fato ocorreu);
3. o lugar (onde o fato se deu);
4. os personagens (quem participou do ocorrido ou o observou);
5. a causa (motivo que determinou a ocorrência);
6. o modo (como se deu o fato);
7. as consequências.

Quanto aos esquemas da narração, temos de nos ater aos tópicos expostos a seguir:

No primeiro parágrafo: explicar o fato que será narrado. Determinar o tempo e o lugar, uma introdução. No segundo: a causa do fato e apresentação dos personagens envolvidos. No terceiro: o modo pelo qual tudo aconteceu (detalhadamente). Segundo e terceiro parágrafos são para o desenvolvimento. No quarto: as consequências do fato, a conclusão.

Narrativas implícitas que poderiam ser contadas ou criadas a partir da imagem (figura 1)

A. Na figura 1, há dois tronos de cores escuras, lembrando o estilo rococó. No outro trono, do lado direito, uma rainha ou uma princesa com uma peruca branca e um estilo refinado. Sua Majestade encontra-se de lado. Em cima do trono da esquerda, há um criado ou um súdito, maquiado, também de peruca, com uma blusa rendada e com algo que lembra um guardanapo de renda envolto em seu pescoço, suas roupas são também brancas e douradas. A estampa é a mesma da rainha/princesa. Ele lhe entrega um poodle bem branco.

Em um primeiro momento tem-se uma certa dificuldade em visualizar o pet por inteiro, pois o fundo do ambiente é branco, assim como as mangas e os babados. O cão parece resignado à sua nova condição: é ele que vai se sentar no “trono” do lado esquerdo ou “nos tapetes sanitários”?

Crie uma narração objetiva, cujo narrador em 3ª pessoa dê vida aos personagens, que parecem estar em um jardim de inverno. A cena remonta provavelmente aos séculos XVII ou XVIII. Conte suas histórias, o que fazem nesse local e qual o destino desse cão?

B. Não se esquecendo de dar um título, redija uma narração subjetiva em que os nobres perderam a capacidade de falar, cantar e governar. Atribuindo poderes humanos e sobrenaturais, faça com que o pet dessa imagem assuma o comando do reino e busque esses poderes e seja ajudado pelo sol, pela lua, pelo vento, pela água e por tantas outras criaturas bondosas.

C. Imagine dois níveis: um superior; outro, inferior. No primeiro, habitam os pets; no outro, seres humanos. O que conecta um nível ao outro? Envie um pet protagonista até as profundezas e encontre uma forma de construir uma relação entre os níveis mais elevados e os mais inferiores de sua história.

Imagine um guia sábio que possa conduzir em segurança esse protagonista até um reino desconhecido e interpretar o que for encontrado ali.

D. Crie um personagem pet príncipe adormecido, habitante de um reino muito distante, mas que será despertado pela coragem e o amor de uma bela vira-lata.

E. Crie uma história sobre uma criatura que anseia por se tornar humana e possui qualidades humanas que superam todos os obstáculos e dificuldades da sua natureza animal.

F. Lembre-se de um anseio de sua alma ou da alma de alguém que você conhece. Invente uma personagem com esse mesmo anseio. Dê a ela um papel na paisagem da sua história. Faça aparecer alguém que compreenda perfeitamente esse anseio e ajude a fazer todas as mudanças necessárias para alcançá-lo.

Ressentimento é entusiasmo frustrado. Com sua imaginação, crie uma história que restaure o entusiasmo bloqueado ou ignorado. (MELLON, 2006, p. 131).

G. Poderíamos criar histórias em quadrinhos. Estamos em um país bem distante. Vive-se em um período monárquico. Os bichos pertencentes aos nobres viviam muito felizes, porém um dia a monarquia é derrubada e entram pessoas muito más no poder e todos passam por problemas organizacionais e políticos. O povo, sofrido, junto aos pets, resolve se unir e, após várias discussões, reuniões, manifestações, idas à justiça, tudo acaba bem. Além disso, os animaizinhos ainda deixem uma lição de moral para muito ser humano.

H. O anúncio seguinte foi publicado no mural do palácio real. A partir dele, crie uma história e conte-nos possíveis encontros entre os personagens.

Cachorro europeu, pertencente à monarquia, raça lhasa apso, deseja conhecer, para fins de amizade e futuro compromisso, uma cadela que também pertença à monarquia. Ela precisa ter excelentes atributos, tais como: delicadeza, educação refinada, instinto maternal e submissa.

Aguardo ansiosamente por contatos.

Até breve!

Príncipe Charlie, o romântico.

I. Imagine um monstro (pode ser um humano) que aterroriza uma cidade inteira. Crie um herói cachorro que enfrentará vários percalços, mas que, no final, eliminará esse crápula.

Seja criativo!

Enfim, são várias as possibilidades de narrativas vindas de peças publicitárias, pois o verbal e o não verbal fazem parte da realidade dessas peças.

Considerações finais

A aproximação entre o homem e os animais integra o discurso publicitário contemporâneo, especialmente no que concerne ao emprego da personificação dos animais domésticos. A atribuição de qualidades ou gestos inerentes aos seres humanos e aos animais domésticos tem sido um recurso recorrente em diversos anúncios de produtos e serviços. Na busca pela compreensão desse fenômeno, o presente artigo dedicou atenção à interação entre os homens e os animais domésticos, e, de modo especial, ao exame da linguagem e do discurso visual empregado em peças publicitárias no segmento ou universo pet.

A interação entre homens e animais domésticos é bastante antiga. As transformações nessa relação foram muitas e intensas. A partir de concepções históricas e antropológicas, apontou-se nesse estudo a consolidação da família multiespécie. Isto é, uma concepção de unidade familiar que leva em conta a presença de animais domésticos (gatos, cachorros, pássaros, entre outros) – os chamados pets. Observou-se que, ao longo de cerca de 20 anos, as condições propiciadas pela vida contemporânea, como a redução no número de filhos, vivência em grandes centros urbanos e outros condicionantes socioeconômicos, indicam o crescimento da adoção dos pets como seres dotados de afetividades e participação importante no núcleo familiar.

Para atingir seus objetivos, a publicidade costumeiramente lançou mão das figuras de linguagens – que são muitas –, porém, para este artigo interessou um estudo sobre a personificação. Interessava perceber como a atribuição de qualidades, comportamentos, atitudes e impulsos humanos aos animais irracionais poderia ser transformada em narrativas.

Observou-se atentamente como o discurso publicitário desvia os elementos de uma linguagem prosaica do seu uso normal, criando uma nova linguagem. Aqui, ressalta-se que a personificação ou, ainda, a humanização dos animais já consistia um mecanismo recorrente em lendas e na literatura. Diversos animais surgem nas fábulas com características e comportamentos inerentes aos seres humanos e têm papel fundamental no entendimento de histórias universalmente famosas. Por essa e outras razões, não parece tão estranho quando em um anúncio publicitário um gato ou um cachorro assumem uma posição humanizada. O mercado publicitário somente amplia os horizontes abertos por essas histórias culturalmente familiares.

Com a peça selecionada, o desafio do presente estudo concentrava-se na análise do discurso publicitário ali constituído: compreender uma peça publicitária,

os seus significados e os elementos que a compõem era a tarefa da investigação que se embasou, particularmente, em teorias que se embrenham em relações espaço-temporais, culturais e comportamentais. Nesse esforço, empregaram-se recursos advindos das áreas da Fenomenologia e da Proxêmica como instrumental para a tradução dos filtros condicionantes da percepção humana no ato da produção e recepção do discurso publicitário. Acrescidos pela observação da visão semiótica e da fenomenologia pontyana, da gestalt, da simbologia das cores e do espaço íntimo, que regem o discurso visual e textual das campanhas publicitárias, além de técnicas de redação.

Todos os elementos de análise somados ofereceram as condições necessárias para justificar o atributo de personificação da peça gráfica. Nessa, um cão pode ter atitude e comportamento humano, usar o vaso sanitário, ser um nobre, ou pelo menos, tratado como um. Em síntese, percebeu-se durante o estudo que o discurso publicitário dirigido aos produtos e serviços para os pets obedece a diversos fatores, influenciados pela história e percurso da publicidade, pelas demandas e exigências modernas do mercado de produtos voltados aos animais domésticos que integram, agora, a família multiespécie, além dos novos atributos que são dados aos animais domésticos pela mídia e pelos veículos de comunicação. Esses condicionantes estruturam o discurso publicitário calcado na figura de linguagem retórica da personificação, aproximando a figura dos humanos e dos animais e, mais do que isso, despertando valores subjetivos e implícitos ligados à afetividade que esses animais evocam em seus donos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Ediouro, [s.d.].
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORBA, F. S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- CÂMARA JR, J. M. *Contribuições à estilística da Língua Portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.
- CASTRO, J. P. *Comunicação de marketing*, Lisboa: Sílabo, 2002.
- CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2000.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica geral: dizer e não dizer*. Tradução Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FIGUEIREDO, C. *Redação publicitária: sedução pela palavra*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.
- GRANATIC, B. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1988.
- LAUSBERG, H. *Elementos de retórica literária*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- LURKER, M. *Dicionário de simbologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MELLON, N. *A Arte de contar histórias*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- SANTOS, M. F. *Curso de oratória e retórica*. São Paulo: Logos, 1958.

As notícias e as coisas

276

Marcelo José Abreu Lopes

Introdução

Noticiabilidade diz respeito à capacidade – maior ou menor – de um acontecimento tornar-se notícia. Acontecem coisas todos os dias. Destas, uma desprezível fração chega ao conhecimento daqueles que têm o poder de influir, ou decidir, pela noticiabilidade. No senso comum, esses são os jornalistas. Em um olhar mais aproximado do fenômeno, vemos que a teia de atores sociais é bem mais complexa: além dos jornalistas, têm papel importante os jornais – independentemente da mídia –, os agentes políticos (que muitas vezes se confundem com os próprios jornais), econômicos (anunciantes e outros tipos de financiadores), o público e, talvez, os atores mais empoderados na atualidade – as fontes organizadas.

Daquilo que chega ao conhecimento dos jornalistas e dos jornais, uma pequena parcela será considerada noticiável – uma noção prévia de noticiabilidade, que elimina de pronto aquilo que não é visto com algum valor suficiente. Por fim, daquilo que é noticiável, apenas uma reduzida parte efetivamente será notícia, ou seja, será publicada como tal. Pensemos agora no tamanho de nossa ignorância: entre o que acontece e o que é noticiado cabe quase o mundo inteiro. Ainda assim, temos a percepção de que o volume do publicado é imenso, impossível de ser acompanhado e consumido por qualquer ser humano. Wurman (1995, p. 36), no fim dos anos 1980 – ou seja, em um tempo anterior à web –, disse que “[...] uma edição do *The New York Times* em um dia da semana contém mais informação do que o comum dos mortais poderia receber durante toda a vida na Inglaterra do século XVII”. As notícias que consumimos são também um ínfimo fragmento de todas as que são publicadas.

Então, ao ínfimo fragmento de uma reduzida parte de uma pequena parcela de uma desprezível fração do que acontece damos o nome de “realidade”, ou “verdade”. Por isso, o tamanho de nossa ignorância é inversamente propor-

cional à dificuldade de compreensão do acontecido: quanto menos sabemos, mais difícil é compreendermos o que acontece.

No entanto, dado o volume informacional que nos rodeia, a humanidade criou formas de organizar e classificar as informações em taxinômias variadas. Ao classificar algo, não estamos simplesmente nos valendo de uma ferramenta, não é uma operação meramente técnica, mas atribuímos sentido às coisas. Então, o que, em princípio, serviria para facilitar e aumentar o nosso poder de compreensão, também trouxe a possibilidade de mais confusão, perplexidade diante da complexidade. Em uma categoria taxinômica, pode haver a “[...] vizinhança súbita das coisas sem relação”. (FOUCAULT, 1999, p. X). Por isso, quanto mais informação, maior a paralisia possível com a aplicação das taxinômias. Parece ser uma das causas que nos levam a este paradoxo, à proporcionalidade direta entre ignorância e compreensão: quanto mais sabemos, também é mais difícil compreender o que acontece.

Ocorre que informação não é conhecimento, e saber, no sentido de consumir informação, também não nos leva necessariamente a compreender. (LARROSA, 2014). A informação, em certo sentido, precisa ser processada para que se transforme em algo que possamos chamar de conhecimento. Portanto, este, ao contrário da outra, não é um produto – ou apenas um produto –, mas um processo.

De forma análoga, podemos ter duas compreensões sobre a notícia. A primeira, reduzida, considerando-a como produto, aquilo que foi publicado. A segunda, complexa, considerando que ela se apresenta não somente como publicação, mas todo o processo existente entre o acontecimento e a seleção do ínfimo fragmento de uma reduzida parte de uma pequena parcela de uma desprezível fração do que acontece. De forma um tanto diversa quanto aquela circulante no senso comum, *o decisivo para a notícia não é o que aconteceu, mas o que fizemos com aquilo que aconteceu.*

Nesse processo, permeando-o de ponta a ponta, encontra-se a operação chamada noticiabilidade. Ela se dá como aferição da capacidade de algo se tornar notícia, mas, ao mesmo tempo, como estabelecimento de uma taxinomia limitadora da possibilidade de esse algo ser noticiado. Ao definirem-se as categorias em que os acontecimentos se classificam, torna-se mais fácil dizer o que é capaz (classificável) ou incapaz (não classificável) de ser notícia. Diante de tudo o que não é classificável, ou seja, diante de quase tudo, poderíamos aumentar a noticiabilidade

na medida em que criássemos mais categorias. No extremo, criaríamos tantas categorias quantas fossem necessárias, de modo que tudo fosse noticiável. Isso, no entanto, eliminaria a vantagem e o objetivo de lançar mão de uma taxinomia, ou seja, de racionalizar e otimizar o processo – dentro de uma visão puramente utilitarista dos modos de fazer – e de tornar o produto mais nítido, perceptível – embora não efetivamente mais compreensível. Há que se restringir as categorias ao menos até o limite do operacional. Portanto, quanto menor o número de possibilidades, maior a capacidade noticiosa do evento.

O uso tecnicista das taxinômias das notícias, contudo, deixa conosco o problema de potencializar a nossa ignorância de duas formas. A primeira, por limitar as fronteiras da informação (e muito mais do conhecimento) a respeito dos acontecimentos da atualidade. A assimetria entre inclusão e exclusão de acontecidos é abissal, imensurável. A segunda, por limitar os sentidos da informação (e aqui, sim, o próprio conhecimento). Se considerarmos as notícias como as palavras de um discurso sobre os acontecimentos, sobre o cotidiano e sobre a atualidade, para a compreensão destes, não basta olharmos apenas para as palavras, precisamos olhar para sua sintaxe e, sobretudo, para sua semântica. Quer dizer, o sentido de um acontecimento não se dá por si só, mas sobretudo pela categoria na qual o encaixamos. Palavra e discurso são distintas, mas indissociáveis, não são possíveis uma sem a outra. Ou, de outra forma, assim dizemos da distinção entre produto e processo, mas também da interdependência entre eles.

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2014, p. 17).

A proposta desta reflexão, portanto, é questionarmos como as taxinômias da noticiabilidade são aplicadas, e como isso influencia a compreensão de um acontecimento e, em última instância, daquilo que – muitas vezes, de forma prematura e descuidada – é considerado “realidade” e “verdade”. Isso nos permite pensar como a noticiabilidade é um exercício de poder.

Notícia, memória e poder

Já a primeira tese doutoral sobre jornalismo apresentada em uma universidade, em Leipzig, em 1690, dizia que a “[...] matéria dos periódicos [...] são as coisas singulares”. (PEUCER, 2004, p. 20).

Pois bem, como estes fatos são quase infinitos, cabe estabelecer uma seleção de modo que seja dado preferência aos *axiomnemóneuta*, ou seja, àqueles que merecem ser recordados ou conhecidos. São desta natureza, em primeiro lugar, os prodígios, as monstruosidades, as obras ou os feitos maravilhosos e insólitos da natureza ou da arte, as inundações ou as tempestades, os terremotos, os fenômenos descobertos ou detectados ultimamente, fatos que têm sido mais abundantes que nunca neste século. (PEUCER, 2004, p. 20, grifo nosso).

Logo neste trecho inicial, o autor já aponta para elementos ainda presentes na noticiabilidade contemporânea, como os sentidos de magnitude e irregularidade (enquanto padrão de frequência incerta, inesperada, aparentemente imprevisível). No entanto, o que chama mais atenção é o sentido do *tangível* que se encontra nas notícias. Trata-se do que é amplamente perceptível, suficientemente grandioso para tal; portanto, óbvio, provável por si próprio (axiomático) e, por todas essas características, passível de habitar nossa memória (mnemônico) para além do mais efêmero e imediato. É o que se pode inferir do termo *axiomnemóneuta*. Nesse caso, *notícia é memória*; mais do que isso, pode ser uma *percepção aumentada da memória*, na medida em que dá concretude – na forma de palavra e de mídia – ao que, em princípio, seria apenas pensamento, uma *vontade de palavra*.¹ É de se inquirir, por exemplo, se os fenômenos naturais aludidos por Peucer realmente “têm sido mais abundantes que nunca”, ou somente têm estado mais presentes no noticiário e na memória.

A noticiabilidade – ou “memorabilidade” – parece viver na razão variável entre o tamanho das coisas (magnitude) e a sua irregularidade (não banalidade). Assim, quanto mais banal for um fato, mais grandioso ele deve ser para merecer nossa memória. Ao contrário, quanto menos grandioso for o fato, menos banal e mais insólito ele deve ser.

Assim, Tobias Peucer, na continuidade de seu texto, enumera outras coisas as quais atribui um senso de grandiosidade e/ou excentricidade:

¹ Mais adiante veremos que mesmo o pensamento só pode existir concretamente por meio da palavra. Isto é, a própria palavra é predecessora da vontade de palavra.

[...] as diferentes formas dos impérios, as mudanças, os movimentos, os afazeres da guerra e da paz, as causas das guerras, os planos, as batalhas, as derrotas, as estratégias, as novas leis, os julgamentos, os cargos políticos, os dignatários, os nascimentos e mortes dos príncipes, as sucessões em um reino, as inaugurações e cerimônias públicas que parecem se instituir novamente ou que parecem mudar ou que são abolidas, o óbito de varões ilustres, o fim de pessoas ímpias, e outras coisas. Finalmente os temas eclesiásticos e literários: como a origem desta ou daquela religião, seus autores, seus progressos, as novas seitas, os cismas, a perseguição que sofrem, os sínodos celebrados por motivos religiosos, os decretos, os escritos mais notáveis dos sábios e doutos, as disputas literárias, as obras novas dos homens eruditos, as instituições, as desgraças, as mortes e centenas de coisas mais que façam referência à história natural, à história da sociedade, da Igreja ou da literatura [...]. (PEUCER, 2004, p. 20-21).

Seja nas referências aos “impérios”, aos “cargos políticos”, aos “dignatários”, aos “príncipes” e aos “varões ilustres”, seja na alusão aos “sábios e doutos”, aos “homens eruditos” e à “Igreja”, é claro como o sentido de magnânimo e excêntrico se imbrica com os poderes constituídos. Nesse ínterim, Peucer (2004, p. 21) nos precaveu contra o que não seja merecedor da memória noticiosa: “[...] que aí não se ponha coisas de pouco peso ou as ações diárias dos homens; ou as desgraças humanas, das quais há uma fecunda abundância na vida comum”. O que há de “regularidade”, hodierno, banal na vida do homem comum não pressupõe a atenção do poder. Porém, as demais precauções apontadas por Peucer indicam fortemente a presença do poder ao qual se submete a notícia (dito de outra forma, o poder como vontade manifesta e concreta sobre a memória):

[...] que não se expliquem indiscriminadamente aquelas coisas dos príncipes que não querem que sejam divulgadas. Porque é coisa perigosa escrever sobre aquilo que pode lhe mandar ao degredo. [...] “que não se insira nos periódicos nada que prejudique os bons costumes ou a verdadeira religião, tais como coisas obscenas, crimes cometidos de modo perverso, expressões ímpias dos homens que sejam graves para os ouvidos piedosos. Quando se explicam estas coisas, [...] é como se as estivesse ensinando. É por isso que em algumas cidades se estabeleceu com uma prudente decisão que não seja permitido imprimir periódicos sem que estes tenham sido aprovados pela censura. Dá-se, com efeito, a honesta disciplina, para que os espíritos inocentes não sejam ofendidos com esta espécie de páginas impuras espalhadas

aqui e ali, ou que, por outro lado, os que são propensos ao mal, não venham a ser incitados por esse tipo de escritos. (PEUCER, 2004, p. 22).

Podemos dizer que o poder está presente nas duas pontas do processo de construção da notícia, formando um ciclo de retroalimentação entre o ato de empoderar algo como memória (a força de vontade do já poderoso, manifesta desde a pauta) e a ação da memória empoderada (a notícia em si, publicada, tornada palavra que legitima o poder constituído). Curiosamente, como contraponto, o poder permite o escape da memória para além do magnânimo e do excêntrico, posto que isso não se apresente como ameaça:

Por outro lado, no que diz respeito a coisas de pouca importância, que constituem a maior parte de alguns periódicos, os que os produzem podem ter mais licença que os historiadores, porque aqueles escrevem quase precipitadamente, não tanto para a posteridade, mas para satisfazer a curiosidade do povo, ávido de coisas novas. Para satisfazer esta curiosidade, faltam coisas de peso, e ocupam-se com coisas amenas, leves, e às vezes fúteis. Por isso, fica bem fazer aqui de certa maneira alguma concessão aos costumes do século. (PEUCER, 2004, p. 23).

Tem-se, portanto, que, para o exercício do poder, é necessário algum tipo de abertura, espaço permitido ao devaneio, algo supostamente controlado e ao mesmo tempo além do controle. Nos séculos seguintes, principalmente a partir do século XX, a abrangência da memória e a sua linguagem tornaram-se campos de tensão e de atuação importantes para as taxinomias da notícia. Elas servem justamente de limitadores, definidores e legitimadores das relações entre as palavras e as coisas que permeiam e são permeadas pelo exercício da memória e do poder.

Taxinomias da notícia

Cremilda Medina (1988) percorre o sentido histórico de notícia desde quando esta adquiriu periodicidade, no século XVII, que é também o tempo observado por Tobias Peucer em sua tese de 1690. É a época descrita por uma “[...] teoria autoritária da Imprensa” (SIEBERT; PETERSON apud MEDINA, 1988, p. 17-18), em que “[...] as informações, fruto de mentes privilegiadas, circulam controladas por aqueles que têm as chaves do conhecimento”. Notadamente, o poder hegemônico, nessa fase anterior à ascensão burguesa, está em mãos da nobreza e da Igreja. Com a burguesia no poder, do século XVII em diante, “[...] o método exclusivo de chegar à verdade resulta da livre concorrência de opinião num mercado

aberto”. Mas as contradições entre a liberdade de ideias e a liberdade de mercado em uma sociedade industrial cada vez mais complexa vão expor as tensões crescentes pela disputa da noticiabilidade entre atores diversos.

A teoria da responsabilidade social, nova fase teórica, transforma o “Direito de Informação” em “Direito à Informação”. Aceita (da teoria libertária) o papel a serviço do sistema político, o de ilustrar o público, o de proteger as liberdades do indivíduo, mas considera a ação da Imprensa liberal deficiente. A responsabilidade social luta contra os pressupostos da indústria da informação, levanta então o pessimismo latente que será a nota constante de outras correntes teóricas e quer garantir a todo custo uma proteção a essa massa de consumidores da informação. Os códigos éticos surgem desse contexto. [...] As bandeiras da nova proposta: bem-estar geral, sinceridade, veracidade, imparcialidade, jogo limpo, decência, respeito à reserva individual. (MEDINA, 1988, p. 18 - grifos da autora).

Há aí o reconhecimento de uma forte assimetria entre o poder exercido pelos jornais – e as classes políticas e econômicas a eles ligadas, destacadamente a burguesia – e o dever dos jornalistas de desenvolver seu profissionalismo à luz da responsabilidade social. Porém o idealismo destes, em que pese toda a boa-fé possível, esconde traços de um iluminismo autoritário sobre a suposta “massa” de pessoas não esclarecidas. Na disputa pelo controle da memória, jornais e jornalistas muitas vezes ignoram amplamente as demandas complexas dos demais atores sociais, sejam as fontes organizadas ou os protagonistas anônimos. De qualquer forma, esse conflito frequentemente se dá em torno dos mesmos sentidos, marcadamente os de objetividade, imparcialidade, neutralidade, isenção; o discurso da responsabilidade social dos jornalistas é facilmente confundido com o discurso do Quarto Poder dos jornais. As taxinomias adotadas por uns e outros são fundamentalmente as mesmas. Em que pese serem operários da notícia, por força da ideologia, os jornalistas enxergam-se majoritariamente como profissionais liberais – não raro, atualmente, mais liberais que os jornais em que trabalham.

No liberalismo, com o espaço público tornando-se essencialmente o terreno do mercado, a classificação e a seleção das notícias é fortemente orientada pelos interesses dos consumidores. “O que o público quer tem a significação econômica de ser o que o público compra”. (BOND, 1962, p. 73). O estudo de uma “psicologia das massas” busca definir o que seja o “leitor médio”. O escritor, inclusive o jornalista, deve estar atento a uma *mediana* das expectativas, tomando cuidado para não as frustrar. Bond (1962) é autor de taxi-

nomias clássicas, incluindo “tipos de leitores” e seus desejos, “tipos de frustrações” a serem evitadas e os “tipos de interesse” do “leitor comum”. Esta última classificação define os pressupostos básicos da forma e do conteúdo de toda notícia: as novidades (“o novo e o incomum”), a objetividade (o que é de “interesse humano”), o ritmo (a “simplicidade”, a “rapidez”) e a variedade (a “diversidade”). É notável como essas características se sustentam na ideia estabelecadora de um público-alvo e de como atingi-lo. Dito de outra forma: essa taxinomia serve para objetivar o que seria mais fácil de gravar na memória, potencializando o valor de mercado da notícia. Por isso, no jornalismo liberal-industrial, o interesse se sobrepõe à importância como elemento fundamental da notícia. (BOND, 1962, p. 92).

Pelo mesmo motivo, ao longo do século XX, as taxinomias clássicas da notícia são construídas como respostas à pergunta “o que interessa ao leitor?”. Como trata-se de um negócio, ao mesmo tempo corresponde – em última instância – aos interesses do jornal – não necessariamente em prejuízo de outros interesses deste além do econômico.

Bond (1962), em sua resposta aos interesses do leitor, cita quatro fatores a determinar o valor da notícia: oportunidade (um misto de novidade com imediatismo), proximidade (o mais próximo interessa mais), tamanho (o muito grande ou o muito pequeno se destacam) e a importância. Sobre este último, o autor diz:

Podemos naturalmente pensar que esse fator deveria encabeçar nossa lista, mas a prática determina de outro modo, pois a pedra-de-toque, como assinalamos antes, é o interesse. O fato trivial, se inculcado de interesse, classifica-se, frequentemente, em valor jornalístico, acima de informações importantes e significativas, porém enfadonhas. Isto não é novidade. Já desde o ano 51 a.C., Cícero queixava-se de que seu correspondente profissional de notícias estava fornecendo demasiadas informações esportivas e poucas sobre a situação política. Os diretores recebem a mesma queixa, hoje, de seus leitores intelectuais. Sabem que não podem satisfazer todo mundo. Sabem, também, que a notícia “interessante”, que inclui muito de trivial, atrai as massas, enquanto o meramente importante é dirigido a um pequeno público. Contudo, os melhores jornais e as melhores rádio-emissoras procuram fornecer notícias que deem à significação e à importância seu lugar e tratamento adequados. (BOND, 1962, p. 94).

Há alguns pontos a se ressaltar. Primeiro, o foco em elementos que facilitem a gravação na memória, como o novo, o imediato e o próximo: o “aqui e agora”.

Também o “muito grande” ou o “muito pequeno”, que embutem simultaneamente noções de magnitude e excentricidade. A “importância” aparece como fator auxiliar, como uma concessão, mas, diferente do que vemos em Peucer (2004), não como um campo do devaneio. Na imprensa industrial, esse campo das trivialidades torna-se hegemônico. As notícias sobre a política, por exemplo, tidas como “não amenas”, “sérias”, são mantidas como forma de sustentar ideologicamente o projeto original do jornalismo, semelhante ao do século XVII – embora seja de se pensar como mesmo esse tipo de notícia pode ser apresentado em um enquadramento mais interessante, mais lúdico (a política como um jogo, por exemplo). Se antes a “informação relevante” cabia às “mentes privilegiadas” (MEDINA, 1988, p. 18), ideia que o liberalismo proporia combater, depois a burguesia, como centro do novo poder hegemônico, faria algo semelhante ao distinguir “as massas” dos “leitores intelectuais”.

A ênfase no que é mnemônico fica muito mais clara quando Bond (1962) destrincha os “elementos de interesse da notícia”. Em que pese a singularidade do acontecido, esta característica tende a ser minimizada com o estabelecimento de taxinomias que remetam umas notícias às outras.

A história nunca se repete realmente, mas parece repetir tendências. De modo análogo, as notícias nunca se repetem embora se situem dentro de categorias definidas. Analisando-as como as lemos, diariamente, ou ouvindo-as conforme nos chegam pelo rádio, podemos discernir elementos de interesse que se sucedem constantemente. Às vezes, a matéria conterá diversos destes elementos provocadores de interesse, outras vezes, apenas um. Em cada caso, o elemento dominante presente nos indica qual o tipo e a categoria do assunto. (BOND, 1962, p. 94-95).

Na sequência, Bond (1962, p. 95-97) define tais categorias: interesse-próprio, dinheiro, sexo, conflito, incomum, culto do herói e da fama, expectativa, interesse humano, acontecimentos que afetam grandes grupos organizados, disputa, descoberta e invenção, crime.

Outros autores, ao longo do século XX e ainda no limiar do século XXI, elaboraram taxinomias semelhantes, adicionando ou retirando alguns elementos; alteraram nomenclaturas, sem, contudo, mudanças significativas de sentido; realizaram compilações, organizando os elementos em grupos e subgrupos; entretanto, os pilares do senso de noticiabilidade permanecem os mesmos desde a obra primeira de Tobias Peucer, e as prioridades noticiosas ainda são aquelas definidas nas contradições do mercado – eis o que é hegemônico.

Na literatura brasileira, Chaparro (1994, p. 118 - grifo do autor), tal qual Fraser Bond, situa a razão da notícia na ideia de interesse, mas o faz ressaltando que "[...] a atividade jornalística deve ser avaliada e avalizada pelas razões do *interesse público*, parâmetro gerador dos critérios jornalísticos de valoração da informação". Chaparro recorre a Kant, para quem "[...] interesse é aquilo por que a razão se torna prática, isto é, se torna causa determinante da vontade". (KANT apud CHAPARRO, 1994, p. 118). Também recorre a Habermas, que chama de interesses "[...] as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: *trabalho e interação*". (HABERMAS apud CHAPARRO, 1994, p. 119 - grifo do autor). Tomando esses termos como uma analogia "irrecusável e perfeita" com o jornalismo, Chaparro (1994, p. 119) diz que "[...] o interesse pode ser considerado, portanto, o atributo de definição do jornalismo. Só é notícia o relato que projeta interesses, desperta interesses ou responde a interesses". Mas aquilo que seria, essencialmente, de interesse público, o autor parece condicionar ao interesse *do público*, ou seja do leitor-consumidor:

Temos a convicção de que há uma lógica de causa e efeito entre os níveis de interesse (do leitor) pelo conteúdo e as relevâncias desse conteúdo. Ou seja: quanto mais numerosos e mais intensos forem os atributos de relevância num dado conteúdo, maior será o nível do interesse desse conteúdo para o leitor. (CHAPARRO, 1994, p. 119-120).

De fato, em sua própria taxinomia da notícia, Chaparro (1994, p. 120) define a notícia como fruto do interesse despertado pelos seguintes "atributos de relevância": atualidade, proximidade, notoriedade, conflito, conhecimento, consequências, curiosidade, dramaticidade e surpresa.

Baseando-se em Kant, Chaparro sublinha os princípios éticos² como saída para os conflitos gestados na interação dos diversos interesses que permeiam a sociedade – no caso específico, o jornalismo e seu produto, a notícia. Segundo o autor, a ética deve "[...] determinar as intenções controladoras das ações jornalísticas, tendo como motivo o interesse público". (CHAPARRO, 1994, p. 120). Mas como falar em ética do interesse público como se isso dependesse simplesmente dos jornalistas? E como falar em ética do interesse público quando se aplicam – em pleno jornalismo industrial-liberal – categorias que respondem aos interesses *do público*?

Ainda segundo Chaparro:

² Na verdade, Kant fala em imperativos morais.

Sob o ponto de vista ético, a intencionalidade jornalística precisa do *porquê* (motivo), não do *para quê* (propósito). Conectada aos motivos éticos, a intenção controla a utilização das técnicas, inspira a curiosidade, ativa a compreensão, gera critérios valorativos para a apuração, depuração e ordenação das informações e opiniões recolhidas. E dá direção à sensibilidade criativa, na elaboração do relato veraz. (CHAPARRO, 1994, p. 120-121 - grifo do autor)

É possível, no entanto, ignorar os propósitos das técnicas, das linguagens, das taxinomias? Mesmo que haja coisas que precedam as palavras, também é fato, como nos diz Foucault (2013), que há palavras que precedem as coisas, e palavras que precedem as palavras. E as palavras preexistentes não de exercer o poder sobre as coisas que não de existir, e as palavras de ontem não de influir nas palavras de hoje e, as de hoje, nas de amanhã. Ainda que haja vontade (intenção, motivo) nestas palavras, elas não estão isentas do poder (propósitos) da linguagem que nos precede. Assim poderíamos compreender o processo jornalístico: ainda que haja acontecimentos a preceder a notícia, estes não estão isentos das taxinomias que as precedem.

Isso nos leva a um quadro um tanto bizarro para o senso comum: *os sentidos dos acontecimentos já estão prontos antes mesmo que as coisas aconteçam*. Eis aí o poder dos chamados *critérios de noticiabilidade*, que alguns autores como Wolf (2003) chamam de *valores-notícia*. São apriorismos que eliminam qualquer possibilidade de neutralidade de uma notícia, pois a linguagem não é neutra. Antes que tentemos pensar nas coisas sem as palavras, as palavras já estão nas coisas: ambas carecem de neutralidade. Também, antes que tentemos pensar nas notícias sem os critérios de noticiabilidade, os critérios de noticiabilidade já estão nas notícias. E também, antes que tentemos pensar nos acontecimentos sem as notícias, as notícias já estão nos acontecimentos.

O poder do meme

As classificações não são apenas modos de lidar com as coisas. Elas são sobretudo reificadoras.

Em tempos de ultraliberalismo e ultraconectividade, a notícia é um processo de construção de memória e de realidade em alta velocidade. Quanto mais veloz, essa memória tende a ser mais volátil, e vice-versa. As taxinomias permitem que as "velhas" histórias sobrevivam nas "novas", e isso é básico na *mnemese* do discurso noticioso a fluir em uma espécie de *continuum*.

Como à memória não servem as mediocridades, nem as banalidades, à escalada noticiosa parece imprescindível a sucessão de doses crescentes de magnitude e excentricidade (por exemplo, não basta mais um crime, ele tem de ser o mais bárbaro; não basta mais um escândalo, ele precisa ser o mais dramático e indignante; não basta mais um algo insólito, ele deve ser o mais bizarro). Na lógica de mercado, esse seria o preço para se manter o interesse do público.

Faz sentido, portanto, que os *memes* sejam precificados na forma de quantidade de "curtidas", "compartilhamentos", "comentários", menções, remissões, "impressões" (visualizações) etc. Faz sentido, como no caso do *Facebook*, que os algoritmos reforcem as palavras que reforcem as coisas que reforcem as palavras, criando "bolhas" de realidade. Resta saber o que aconteceria se e quando a bolha estourar.

REFERÊNCIAS

- BOND, F. *Introdução ao jornalismo*: uma análise do quarto poder em todas as suas formas. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1962.
- CHAPARRO, M. C. *Pragmática do jornalismo*: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. São Paulo: Summus, 1994.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A ordem do discurso*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MEDINA, C. *Notícia, um produto à venda*: jornalismo na sociedade urbana e industrial. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- PEUCER, T. *Os relatos jornalísticos*. Tradução Paulo da Rocha Dias. Estudos em Jornalismo e Mídia, Florianópolis, v. 1, n. 2, jul./dez. 2004, p. 13-29.
- WOLF, M. *Teorias das comunicações de massa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WURMAN, R. S. *Ansiedade de informação* – como transformar informação em compreensão. vol.1. 5. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1995. 1 v.

Representação e midiatisação da alimentação funcional: os saberes midiáticos e sabores culinários na maturidade feminina

Selma Felerico

Receita poderosa e midiatisação saborosa

283

O corpo passou a ser um valor cultural que integra o indivíduo a um grupo e, ao mesmo tempo, destaca-o dos demais. Ter um corpo “perfeito”, “bem delineado”, “em boa forma” consagra o homem e representa a vitória sobre a natureza, o domínio além de seu corpo, o controle de seu próprio destino. A gordura, a flacidez, o sedentarismo simbolizam a indisciplina, o descaso. As pessoas são culpadas pelo “fracasso” do próprio corpo. Nessa cultura que classifica as pessoas a partir da forma física, a gordura passa a ser considerada uma doença, pois é preciso construir um corpo firme, bem trabalhado, *ultramedido*.

O culto à beleza e à boa forma física é transmitido como um evangelho (WOLF, 1992), criando um sistema de crenças tão poderoso quanto o de qualquer religião e tomando conta dos hábitos de uma parcela representativa de nossa sociedade. (GOLDENBERG, 2002). A norma corporal rígida e magra passou a fazer parte da vida das pessoas de forma agressiva. Os gordos são rejeitados e considerados, por muitos, pouco evoluídos em relação aos saberes estéticos, alimentares e ao cotidiano em geral, devendo ser afastados se não da sociedade, ao menos na mídia. Poucos são os ícones de sucesso ou celebridades obesas. Os famosos se reduzem a herdeiros de grandes fortunas ou alguns intelectuais, músicos e humoristas.

Após a pesquisa “Identidade Feminina: Percepção e Comportamento de Consumo relacionado à Beleza e à Estética Corporal das Mulheres na faixa etária entre 50 a 65 anos”, desenvolvida pela autora deste artigo em 2012 – sobre corpo, beleza e consumo –, observa-se uma angústia individual em nome da construção da beleza e da manutenção do corpo, e o arrependimento feminino por não terem essa preocupação na juventude. As mulheres na maturidade sentem-se aprisionadas a um passado, no qual as palavras “prevenção” e “manutenção” não se fazem presentes.

Nota-se também a repetição constante do discurso midiático sobre reeducação alimentar no processo de rejuvenescimento feminino e o aparecimento da nutrição funcional como signo de prevenção da saúde e de manutenção da perfeição estética. As mulheres acreditam ter convicções dos saberes estéticos corporais, e o consumo torna-se cada vez mais uma opção pessoal, um momento consciente de prazer e merecimento. O que resulta neste estudo: "Saberes e Sabores femininos. Os hábitos alimentares das mulheres na maturidade. Mudanças, Regras e Prazeres", em desenvolvimento entre 2014 e 2015, cujo objetivo principal é compreender a produção de sentido gerada a partir dos saberes estéticos femininos e dos sabores alimentares midiáticos dirigidos à mulher – de acordo com o convívio social e com o discurso editorial e publicitário inscrito nas revistas femininas – e também as transformações nos hábitos alimentares e no consumo cultural gastronômico na maturidade. Os objetivos específicos são: registrar as mudanças comportamentais no cotidiano de mulheres entre 50 e 65 anos, das classes A e B, no que se refere ao prazer corporal e à manutenção da juventude; identificar e categorizar as imagens de corpos encontradas que contribuem para a legitimação de novos hábitos alimentares e recontam o imaginário feminino, por meio da percepção e do conhecimento do universo investigado. A classificação a ser aplicada neste estudo baseia-se nos binômios: consumo e alimentação; consumo e prazer – mulheres que encaram a alimentação como um dos melhores benefícios que a vida pode lhe dar, ou mesmo uma recompensa por tudo que já passaram; consumo e sacrifício – a alimentação torna-se um elemento punitivo, para obter e/ou manter um corpo magro e rígido; consumo e reeducação – as normas impostas pela sociedade em geral, o grupo é composto por indivíduos que seguem as dietas alimentares que reorganizam seu corpo e sua saúde em geral; consumo e aceitação – o grupo é composto por mulheres que reconhecem seus excessos, como gordura, flacidez, celulites, entre outros problemas corporais, se aceitam e preferem desfrutar dos prazeres gastronômicos.

A hipótese central é que o imaginário alimentar feminino se constrói pela influência familiar e se reconstrói pela mídia. E, de acordo com o fazer feminino e o saber midiático, surgem novos hábitos alimentares e novas práticas de consumo gastronômico. Quais marcas e significações culturais no discurso midiático alimentar são decodificadas pelas mulheres acima de 50 anos? Quais são as práticas de consumo nos saberes e nos hábitos alimentares femininos na contemporaneidade? Quais são as narrativas, os sentimentos e as razões das mulheres consumidoras em relação a regras e prazeres culinários na maturidade? Comer, além do sacrifício funcional, dá prazer? A mídia informa, educa ou influencia a cultura gastronômica e os hábitos do cotidiano dessas mulheres? Quais alimentos e marcas são privilegiados pelas mu-

lheres na maturidade? Como são adquiridos e armazenados esses produtos funcionais? Existe um "ritual" de preparo para essas refeições? As refeições são compartilhadas com a família e amigos ou são feitas individualmente? Essas e outras questões serão discutidas neste estudo.

O remelexo culinário

O percurso metodológico segue a receita científica: 1. revisão bibliográfica com a intenção de selecionar bases teóricas sobre a questão proposta; 2. levantamento documental composto por anúncios publicitários, capas, matérias e/ou editoriais veiculados em revistas femininas, do século XXI, que tratam do tema: alimentos funcionais, dietas, gastronomia e beleza, com a intenção de compreender o diálogo entre a mídia e a leitora; as revistas selecionadas até o momento foram: *Dieta Já*, *Pense Leve*, *Vida Natural*, *Vida e Saúde*, *Sabor Bem* e *Vegetarianos*; 3. aplicação de uma pesquisa qualitativa com 25 mulheres das classes A e B, entre 50 a 65 anos, moradoras na cidade de São Paulo – para conhecer o imaginário estético feminino e suas práticas de consumo, entre os meses de maio e setembro de 2015; 4. registro dos atuais hábitos de consumo feminino e classificação dos tipos de corpos encontrados, que legitimam novas identidades e traçam novos costumes na sociedade brasileira do século XXI.

Optou-se por um número restrito de entrevistadas para maior detalhamento, por meio de perguntas com profundidade e acompanhamento delas com visitas às suas residências e/ou em locais previamente marcados, facilitando a agenda das mulheres investigadas.

O método dos Itinerários – presente no livro *O Tempo da Beleza* (2008), organizado por Leticia Casotti, Maribel Suarez e Roberta Dias Campos – como forma de Resultado de mais de 20 anos de pesquisas empíricas realizadas pelo professor Dominique Desjeux na Europa e em contextos culturais bastantes distintos como Madagascar, Congo, China, o Método dos Itinerários procura colocar em foco o sistema das ações encadeadas que antecedem e sucedem o momento em que o produto ou serviço é adquirido. Entende-se, assim, que o consumo se inicia no momento em que o indivíduo toma a decisão de compra, passando pelo transporte, pela compra em si, a estocagem, o preparo, o consumo até chegar ao descarte final. E que a tomada de decisão do consumidor não é uma decisão arbitrariamente individual em dado momento, mas um processo coletivo no tempo. Sua abordagem se concentra no

aspecto concreto do universo social, ou seja, na prática dos indivíduos e nas relações que ele estabelece com o universo. A linha do professor Desjeux privilegia o universo dos objetos e práticas em detrimento, por exemplo, da dimensão simbólica das marcas e das representações. (CASOTTI; SUAREZ; CAMPOS, 2008, p. 112-113).

O método dos itinerários, de acordo com Campos (2008), concentra-se nos gestos e nas práticas dos consumidores, mais do que nos seus discursos, e tem a possibilidade de revelar lógicas de funcionamento sobre as quais os entrevistados sequer se davam conta, mas que, mesmo assim, determinam o seu comportamento cotidiano. O método dos itinerários caracteriza-se pela descrição de sete etapas que compõem o processo de consumo. Etapa 1 – a decisão de compra no contexto das relações sociais: como a decisão em um domicílio (elaboração de listas de compra, pressões e chantagens, rotina da decisão, atores envolvidos, influenciadores); etapa 2 – o transporte até o local de compra: o meio de transporte das pessoas e dos bens comprados do local de compra ao local de consumo, determinando a quantidade e a frequência das compras em questão; etapa 3 – a compra: esta é uma das etapas mais bem conhecidas pelas pesquisas de marketing e vendas. É o momento em que o consumidor se depara com o produto exposto em sua área de venda, uma gôndola, uma vitrine, um balcão; etapa 4 – a estocagem do bem comprado: trata-se de observar todos os espaços e formas de estocar o bem investigado, por exemplo, na geladeira, nas gavetas ou nos armários. Observam-se também as regras envolvidas, as pessoas responsáveis, a proximidade com outros objetos e a acessibilidade por outros membros do domicílio; etapa 5 – o preparo para consumo: fase imediatamente anterior ao consumo do bem. Trata-se de tornar o bem apto a ser consumido. Pode ser o simples desembalar do produto, a refrigeração ou outros procedimentos que façam a intermediação do bem em seu estado de estoque ou compra para o bem em seu estado de consumo. Etapa 6 – o consumo: momento, de fato, do uso ou do consumo do produto ou objeto; etapa 7 – o descarte: etapa em que se descartam os restos provenientes do consumo do objeto, sejam embalagens, sejam restos do objeto em si. Investigam-se os procedimentos para descarte, os responsáveis no domicílio e os recursos utilizados para tanto.

O método, no entanto, admite adaptações e inserções de etapas, de acordo com a dinâmica específica de cada estudo exploratório. Priorizando a contextualização social da entrevistada, suas intenções de compra e as significações de alimentação e de saúde no seu momento atual (etapa 1); os espaços e formas de guardar os produtos consumidos, nas gavetas ou nos armários da cozinha (etapa 4); e o momento, de fato, do uso ou do consumo do produto e suas representações – utensílios domésticos, panelas, entre

outros (etapa 6). Além disso, há entrevistas que foram gravadas, fotografias feitas pela pesquisadora e pelas próprias mulheres sobre seus hábitos sociais, refeições, confraternizações e suas práticas de consumo.

Para fundamentar a compreensão da construção do diálogo midiático e social com o universo feminino, profissionais ligados à área de nutrição, comunicação e gastronomia também foram consultadas. E, assim, finalizou-se o levantamento para a elaboração do relatório final. A partir da análise desses relatos, será possível elaborar um relatório com considerações sobre as colocações feitas por esses *bloggers* e internautas em relação aos temas tratados, verificando alguns temas de convergência, áreas de interesses comuns e outras associações.

Requentando o prato do cotidiano

Para enfrentar as questões apresentadas, vários autores devem ser utilizados, tais como: Casotti, Suarez e Campos, com a publicação “O tempo da beleza. Consumo e Comportamento feminino, novos olhares” (2008): um estudo que traz a realidade das mulheres de classe alta do Rio de Janeiro, mapeando seus hábitos de consumo de produtos de higiene, cuidado pessoal e beleza em quatro grupos: 15; 30; 40 e 50 anos. “Os resultados são a diversificação e a sofisticação dos gestos de beleza e um número maior de horas dedicadas a essas atividades”. (CASOTTI; SUAREZ; CAMPOS, 2008, p. 89).

Coupry, em seu livro *O elogio ao gordo* (1990), afirma que todos os regimes revelam porções mágicas, com sortilégios para conquistar um corpo perfeito, utilizando os mandamentos de cozinha dietética e não calórica, que possui embutida a ideia de que a comida não deve nutrir e sim dar prazer. Para o autor, essa nova relação com a alimentação é um privilégio apenas das classes sociais mais altas, e a cozinha tradicional – conhecida por nobre no passado, com seus molhos, temperos e quitutes – tornou-se popular.

Douglas e Isherwood, no livro *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo* (2009), abordam as dimensões culturais e simbólicas do consumo e também a diversidade de motivações no que concerne o ato de consumir.

A cultura se constrói a partir de práticas tradicionais ao longo do tempo. Ela é vista como padrão possível de significados herdados do passado, ao mesmo tempo em que é um abrigo para as necessidades interpretativas do presente, levando em consideração que o principal problema da vida social é fixar, de modo que eles fiquem estáveis por

algum tempo. “Os rituais são convenções que constituem definições públicas visíveis. Antes da iniciação, havia um menino, depois dela, um homem; antes do rito do casamento, havia duas pessoas livres, depois dele, duas reunidas em uma.” (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2009, p. 112).

Fischer, na publicação *Comer: a alimentação de franceses, outros europeus e americanos* (2008), afirma que existem regras sociais e que elas estão implícitas no ato de comer, as quais os comedores seguem inconscientemente; há o conceito de desestruturação em função da individualização do ato de comer. Atualmente não se sabe mais ao certo quais as regras que devem ser seguidas. Existem muitas informações e conselhos que são conflituosos. Não se sabe quais deles são os corretos. Como resultado, existe uma insegurança e desconfiança cada vez maior do comedor.

Ao nos alimentarmos, ‘o mundo penetra no eu’, realiza-se um princípio de incorporação em que as substâncias do mundo se tornam a nossa própria carne e, por isso, a alimentação é, até mais do que a sexualidade, ‘um campo ideológico e moralmente delicado’. Assim, ‘todas as religiões comportam uma dimensão alimentar’, em que as noções do puro e do impuro, da hierarquia social e outras são manifestadas nessa relação entre os comedores e as matérias ingeríveis provenientes da terra, do ar e das águas. (FISCHER, 2008, p. 10).

Foxcroft, com o livro *A Tirania das Dietas. Dois mil anos de luta contra o peso* (2002), afirma que a luta dos indivíduos contra o excesso de peso é tão antiga quanto a civilização ocidental. Desde a Grécia clássica, centenas de dietas – das mais sensatas às mais absurdas – foram criadas para tentar regular a nossa complicada relação com a comida, o corpo e a balança. A história dos principais regimes é escrita pela historiadora, que também põe em xeque uma série de mitos ligados às modas de emagrecimentos. A autora fomenta e instiga o diálogo entre a leitora e os atributos “milagrosos” oriundos do discurso midiático creditado aos alimentos funcionais na atualidade, principalmente em sites e revistas.

Durante centenas de anos, muitos de nós, ao que tudo indica, sentiram a necessidade de alguém para venerar e imitar, alguém que gostariam de ser, ou, pelo menos, parecer. E nunca houve falta de ícones, de Byron a Greta Garbo e Angelina Jolie, muitos dos quais abraçaram a última moda ou produziram e venderam seus próprios regimes. A recente e nada saudável investida da cultura das celebridades foi precedida por vários exemplos desse tipo de endosso do passado. O lado desfavorável da veneração de alguém supostamente superior, claro, é ver a si próprio como inferior. É o pensamento distorcido, muitas

vezes obcecado, que caracteriza nosso relacionamento com a fama remota, pode-se dizer, ao sistema límbico de nosso cérebro. Comida, sexo e memória estão todos juntos nesse sistema, uma das estruturas mais antigas e mais profundamente enterradas no cérebro, e não é difícil perceber como esses três elementos fundamentais se encontram emaranhados em nossa percepção das celebridades em constante exposição. (FOXCROFT, 2013, p. 111).

Goldenberg, com os livros *Corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade* (2008) e *Corpo, envelhecimento e felicidade* (2011), apresenta os resultados de reflexões e de pesquisas sobre os desejos e as preocupações dos indivíduos das camadas médias urbanas. E com *A Bela Velhice* (2013), mostra que é possível experimentar o processo de envelhecimento com beleza, liberdade e felicidade. É importante salientar que em seus livros são feitos vários estudos por meio de pesquisas para entender o consumo da vaidade feminina.

Lasch, em *A cultura do narcisismo* (1983), mostra a ansiedade do homem moderno em consumir como forma de demonstrar *status* e/ou poder, e é fundamental para entender o aumento de consumo dos corpos esculpidos em academias de ginástica, clínicas estéticas e de cirurgia plástica. O autor faz uma análise da sociedade americana dos anos 1970, referindo-se ao que considera como esfacelamento da vida íntima, e questiona:

Por que o crescimento e o desenvolvimento pessoais se tornaram tão áridos de serem atingidos? Por que o temor de amadurecer e de ficar velho persegue nossa sociedade? Por que as relações pessoais se tornaram tão instáveis e precárias? E por que a “vida interior” não mais oferece qualquer refúgio para os perigos que nos envolvem. (LASCH, 1983, p. 37).

Miller, com a *Teoria das Compras. O que Orienta as Escolhas dos Consumidores* (2002), concentra-se na atividade que perpassa o cotidiano de todas as pessoas: o ato de comprar. E registra situações de compra dos produtos que alimentam, vestem e promovem a higiene pessoal dos indivíduos. “O propósito do comprar não é tanto comprar as coisas que as pessoas querem, mas lutar para continuar se relacionando com os sujeitos que querem essas coisas.” (MILLER, 2002, p. 162).

Pollan, em *Cozinhar. Uma História Natural da Transformação* (2014), convida o leitor a redescobrir a experiência fascinante de transformar os alimentos. A partir dos quatro elementos da natureza – fogo, água, ar e terra –, mostra-nos o calor do churrasco, o caldo perfumado dos assados de panela, a leveza dos pães integrais e a magia da fermentação de um chucrute. Ao relatar

suas experiências pessoais com os processos de preparação da comida, o autor mergulha em uma história tão antiga quanto a da própria humanidade e propõe uma redescoberta de sabores e valores esquecidos. Cozinhar é, simultaneamente, uma investigação científica e uma narrativa pessoal, isto é, um guia sobre o preparo de alimentos e uma reflexão filosófica sobre a transformação dos alimentos da natureza. Com isso, reforça vínculos comunitários e familiares e, ao mesmo tempo, dá um passo importante para tornar nosso sistema alimentar mais saudável e sustentável.

Esse trabalho também se inspirou no estudo exploratório de Trindade (2009) sobre o consumo e a midiatização das marcas nas vidas de algumas famílias – A produção de sentido na recepção da publicidade e nas práticas de consumo de alimentos na cidade de São Paulo. De acordo com o autor, o entendimento do consumo alimentar nos tempos e espaços domésticos, juntamente com julgamentos e respostas do enunciado gerados pela recepção da mensagem publicitária pela consumidor e seus vínculos sógnico-materiais e os vínculos sógnico-simbólicos registrados pela mídia e a cultura em geral, auxiliaram a mapear o que é da ordem das representações dos rituais de consumo, observando a influência da mediação das marcas nesses processos.

Entende-se como vínculo de sentido sógnico-material o elo que se pode estabelecer entre as marcas/produtos e serviços com seus mundos imaginados, publicizados, e o mundo vivido, na possibilidade de construir um sentido comum ou cronotrópico entre o tempo e o espaço da marca e o tempo e o espaço dos consumidores/receptores. (TRINDADE, 2012, p. 77-96).

Segundo Trindade (2012), o segundo vínculo (o sógnico-simbólico) refere-se à influência causada pela publicidade e pela marca ao consumidor. Nem sempre se converte em consumo de um bem, produto ou serviço. Implica, entretanto, uma mudança para um outro estilo de vida, em que as pessoas passam a criar nossos hábitos sociais e muitas vezes manifestações culturais são frutos desse consumo, reforçando novos valores, contestações e visões de mundo.

Wilson, *Pense no Garfo! Uma história da cozinha e de como comemos* (2014), une história, ciência e antropologia sobre os alimentos, os utensílios domésticos, as receitas e os preparos em geral.

A panela ideal – assim como a casa ideal – e não existe. Não faz mal. As panelas nunca foram perfeitas, nem precisam sê-lo. Elas não são apenas utensílios para ferver e saltear, fritar e guisar. Fazem parte da

família. Passamos a conhecer suas falhas e suas variações de humor. E vamos levando, apesar das dificuldades, jogando com nossas panelas boas e outras não tão boas. E no fim o almoço chega à mesa, e nós comemos. (WILSON, 2014, p. 65).

Wolf, com sua publicação feminista, *O mito da beleza* (1992), estuda como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres; ela observa como as imagens de modelos veiculadas nas revistas femininas são usadas contra as próprias mulheres, no período de 1950 a 1990:

A voz da revista proporciona às mulheres uma autoridade invisível a ser admirada e obedecida, paralela à relação de padrinho que muitos homens são incentivados a desenvolver tanto na educação quanto ao emprego, mas que as mulheres raramente encontram em qualquer outro lugar a não ser nas páginas dessas revistas... A voz estimula essa confiança. Ela desenvolveu um tom de aliança para com a leitora, de estar ao seu lado com conhecimento e seus recursos superiores, como um serviço de assistência social gerido por mulheres. (WOLF, 1992, p. 97).

Entre outros estudiosos sobre corpo, consumo, identidade me análise de discurso revisitados nesse experimento, científico alimentar.

Os primeiros experimentos gastronômicos midiatizados

As capas das revistas – verdadeiros manuais de normas e condutas estéticas femininas – trazem imagens de alimentos e pratos decorados, decodificando obras de artes, a fim de atrair os olhares degustativos e os paladares inibidos pelo controle rígido do índice de massa corpórea aceito socialmente. Os anúncios publicitários e os editoriais seguem a mesma linha; comumente, uma voz imperativa oferece às leitoras produtos e serviços que controlam seu apetite, retardam seu envelhecimento, reformam seu corpo, entre outros apelos.

A voz da revista proporciona às mulheres uma autoridade invisível a ser admirada e obedecida, paralela à relação de padrinho que muitos homens são incentivados a desenvolver tanto na educação quanto ao emprego, mas que as mulheres raramente encontram em qualquer outro lugar a não ser nas páginas dessas revistas... A voz estimula essa confiança. Ela desenvolveu um tom de aliança para com a leitora, de estar ao seu lado com conhecimento e seus recursos superiores, como um serviço de assistência social gerido por mulheres. (WOLF, 1992, p. 97).

Nas capas das revistas, podemos ratificar as palavras de Coupry (1990), de que a gordura é um signo que deixou de representar a realeza ao aproximar-se da pobreza. Devemos nos lembrar de que a vida moderna, mesmo trazendo praticidade para todas as classes sociais, permite que algumas categorias ainda utilizem mais seus corpos diariamente. E, para elas, a comida mantém seu sentido tradicional, em princípio, alimentar e sustentar o corpo. Como pode ser observado na manchete da revista *Viva Saúde*: “Feijão afasta o cansaço”.

Os excessos, como peso, caloria, gordura são signos rejeitados socialmente e fazer dieta é a norma midiaticizada. Poucas pessoas nas últimas décadas tiveram uma relação “normal” com a comida, impassível diante a enxurrada de notícias sobre dietas, refeições saudáveis, cardápios ortomoleculares e um ambiente gastronômico radicalmente diverso ao que existira nas décadas anteriores. As duas capas de revista a seguir ilustram esse cenário fragmentado e eugenístico.

De acordo Foxcroft (2013), boa parte da indústria das dietas é fraudulenta. Seguimos a moda de um milagre rápido e fácil de perder peso, porque emagrecer é um trabalho difícil e tedioso.

Considerações finais: finalizando a refeição

A espetacularização do conteúdo midiático fez com que o corpo e a cultura culinária se aproximassem cada vez mais, sugerindo que este se convertesse em nosso maior bem de consumo. Um valor sociocultural que integra o indivíduo a um grupo e, ao mesmo tempo, o destaca dos demais. Ter um corpo saudável e sustentável significa a vitória sobre a natureza, o domínio da pessoa sobre seu próprio destino.

A midiaticização e seus excessos mercadológicos têm sua parcela de responsabilidade nessa disciplinarização, desde as mais remotas publicações tipográficas até os dias atuais, com imagens modificadas com *Photoshop*, dietas milagrosas, regimes espartanos, mulheres magérrimas e alimentos funcionais que ilustram os impressos e refletem o padrão desejado.

O objetivo da mulher em se manter magra e jovem passou por várias fases: em princípio, para agradar o homem – ficando mais limpa, leve, sem gorduras; depois, para conquistar seu espaço profissional – com um corpo mais reto e firme, próximo ao masculino; e, por último, para adaptar-se ao hiperconsumo do século XXI – em que estar magra, jovem e ativamente saudável é fazer parte da sociedade, ser incluída nos grupos.

Hoje, o esquadrão feminino ganhou um forte aliado nessa batalha estética de vencer a velhice, quiçá a morte, o alimento funcional, com um discurso imperativo e milagroso que interfere na cultura e modifica não somente o consumo, mas também as práticas culinárias de cozimentos e armazenamento dos alimentos. Novos utensílios domésticos são adquiridos – raspador de chocolate, fatiador de ovos, bico dosador de óleo, meleira com dosador, kit sushi e sashimi, coador para suco verde vegano, entre outros; novos temperos e uma infinidade de livros, revistas e documentários sobre o tema são lançados e comercializados diariamente.

Enfim, este artigo não se propõe a esgotar o assunto sobre o consumo feminino e seus atuais hábitos alimentares; pelo contrário, sua intenção é abrir caminhos para aprofundamento e novas abordagens sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- WILSON, B. *Pense no garfo! Uma história da cozinha e de como comemos*. São Paulo: Zahar, 2014.
- CASOTTI, L.; SUAREZ, M.; CAMPOS, R. D. *O tempo da beleza: consumo e comportamento feminino, novos olhares*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- COUPRY, F. *O elogio do gordo em mundo sem consistência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.
- FISCHER C.; MASSON, E. *Comer: a alimentação de franceses, outros europeus e americanos*. São Paulo: Senac, 2013.
- FOXCROFT, L. *A tirania das dietas: dois mil anos de luta contra o peso*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- GOLDENBERG, M. C. *Corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade*. São Paulo: Record, 2008.
- _____. *Corpos, envelhecimento e felicidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. *A bela velhice*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- GONÇALVES, E. M. *Propaganda & linguagem: análise e evolução*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2006.
- LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MILLER, D. *Teoria das compras: o que orienta as escolhas dos consumidores*. São Paulo: Nobel, 2002.
- POLLAN, M. *Cozinhar: uma história natural da transformação*. São Paulo: Intrínseca, 2014.
- SANT'ANNA, D. B. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- TRINDADE, E. *Matrizes*. São Paulo, ano 6, n. 1, p. 77-96, jul./dez. 2012.
- WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Tradução Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

O posicionamento da marca GoPro a partir de estratégias de comunicação no Instagram

290

José Henrique Andrade dos Santos

Vanderlei Postigo

Introdução

Este estudo tem como finalidade analisar o relacionamento da *GoPro*, marca de câmeras fotográficas e filmadoras, com seus consumidores, a partir de estratégia de comunicação mercadológica, tendo como escolha de mídia a rede social Instagram.

Este trabalho parte do estudo de um problema que questiona soluções plausíveis na área da mídia digital. Para Marconi e Lakatos (2010), problema em uma pesquisa é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução. Para Sakamoto e Silveira (2014), o problema de pesquisa é uma indagação que coloca fronteiras no campo de estudo e direciona o olhar para determinada linha de estudo. É a pergunta que se deseja responder por meio do estudo pretendido.

Assim sendo, neste estudo, vê-se como problema de que forma o marketing digital da *GoPro* age em relação ao seu *target* em ações de marketing especificamente no Instagram.

No tocante à hipótese, também Marconi e Lakatos (2010) descrevem-no como um enunciado geral de relações entre variáveis. Sakamoto e Silveira (2014) compartilham da mesma definição, explicando que hipótese é toda resposta provisória associada ao problema de pesquisa. Trata-se de uma solução possível, considerada para o problema levantado, a qual podemos elaborar a partir da observação.

Já para Fachin (2009), hipótese é a fase executiva do trabalho científico, a qual se dá a partir dos fenômenos observados ou dos fatos, conhecidos ou fundamentados em dados teóricos, aos quais foi subordinado um projeto de pesquisa científica.

Com esses raciocínios, pensamos que se a marca *GoPro* tem focado todo seu planejamento estratégico de comunicação mercadológica com base em mídias digitais de uma forma constante e direta, a empresa atinge seu *target* com mais eficiência, o que gera mais interação entre marca e consumidor.

Começamos nosso estudo definindo comunicação como o processo de transmitir informação, ideia e compreensão de uma pessoa para outra. Parte-se do princípio de que o ser humano necessita expor os próprios pensamentos e, para Chiavenato (2000), isso é a troca de informações entre indivíduos; significa tornar comum uma mensagem ou informação. Segundo o conceito de Scanlan (1979), a comunicação pode ser definida simplesmente como o processo de se passar informações e entendimentos de uma pessoa para outra.

Seja qual for a forma de o homem se comunicar, é importante perceber que todo o processo de troca de ideias e pensamentos ocorre em uma sociedade que cria novas plataformas de mídia como espaço para fixação de suas mensagens e, nesse processo, gera-se uma transformação na linguagem comunicacional da civilização.

A palavra comunicação provém do termo latim *communis*, que significa comum. Por esse motivo, ao comunicar-se, estabelece-se algo comum com alguém. A comunicação é um processo de interação social por meio de símbolos e sistemas de mensagens que fazem parte da atividade humana. É uma atividade que implica a interação e a posição comum de mensagens com significados, por meio de diversos canais e meios para influir, de alguma maneira, no comportamento de outros e também no desenvolvimento da sociedade atual.

O consumidor e as redes sociais

Conhecemos as redes sociais como algo relacionado à *internet*, porém, esse termo já era usado há cerca de um século para marcar um conjunto de relações entre membros que faziam parte de um mesmo grupo. Partindo de preceitos da sociologia, os dois trabalham da mesma forma e utilizam os mesmos conceitos de relacionamento entre pessoas.

Para Conrado Adolpho (2011), os consumidores de hoje estão muito mais participativos e vivem a vida hiperconectada, em que, dentro dessa rede, emitem opiniões sobre produtos, serviços, tanto por meio de computadores quanto por celulares.

Essa rede hiperconectada provoca grandes alterações na maneira como os consumidores lidam com o mercado e como as marcas lidam com o seu consumidor, afinal, é como a velha propaganda boca a boca: quando os consumidores no âmbito digital veem a forma como uma marca os trata, os outros consumidores sabem; se for algo bom eles tendem a falar bem, se for algo ruim, tendem a falar mal da marca.

De acordo com o marketing, as plataformas consideradas redes sociais estão dentro do contexto de mídias sociais, nas quais as estratégias de *social media marketing* são uma das táticas utilizadas pela comunicação mercadológica em plataformas digitais, ou seja, locais onde são inseridos o conteúdo de persuasão.

No marketing digital, a palavra marketing vem antes da palavra digital, ao menos aqui no Brasil. O que quero dizer é que os conceitos fundamentais do marketing, publicidade e design são mais importantes do que todas as ferramentas digitais vistas aqui. São as estratégias, o planejamento e o pensamento humano que vão fazer as táticas utilizadas nas ferramentas atuais ou futuras darem resultados. (TELLES, 2010, p. 176).

As redes sociais são ambientes que tem como ideal reunir pessoas com diversas ideias e propõem um espaço onde eles podem expor o seu perfil; no caso do Instagram, aqui em discussão, o usuário pode publicar fotos e vídeos e interagir com outros membros. Por meio delas, materializamos a nossa identidade e juntamente os aspectos tangíveis. Quem seguimos no Instagram, no Twitter, no Pinterest, as páginas para as quais damos *likes* no Facebook, isso tudo cria a nossa identidade dentro da *internet*.

Muitas dessas redes sociais, como o Facebook, Twitter, Tumblr, possuem também seus *apps* para aparelhos *Android* e *iOS*, sem levar em conta o Instagram que só permite o usuário utilizar a rede social por um *apps mobile*, o que – de forma positiva – dá exclusividade midiática.

O Brasil aparece em quarto lugar no *ranking* de maiores usuários de *internet* no mundo. Esses dados são importantes para as marcas, pois influencia muitas delas a investir em mídias digitais no país, sabendo que o crescimento é constante e tem boas previsões; isso se torna um investimento, de certa maneira, mais barato se comparado aos meios de mídia *off-line*.

Muitas dessas redes sociais, no caso do Facebook e recentemente o Instagram, são usadas como ferramentas de marketing para trabalhar o

sucesso mercadológico, seja para a fixação da marca, seja para a obtenção de retorno financeiro no meio digital.

Um ponto que é necessário ser abordado, visando a ideia de mídias sociais, é o marketing de relacionamento, que tem como base a interação de usuários com a marca. Essa forma de se relacionar com o cliente e a criação de um ambiente mais amigável entre marca e consumidor, gera um resultado maior ao utilizar as redes sociais como ferramenta de marketing.

A marca nas redes sociais lida com uma *Social Media Marketing* (SMM), que seria a área responsável pela estratégia de marketing voltada para as mídias digitais, e que tem como objetivo criar conteúdo.

As redes sociais, em especial o Instagram, contam com uma ferramenta poderosa de pesquisa, as *tags*. Utilizamos o termo *hashtags*, palavras-chave ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar de forma explícita. Esse mecanismo contribui e facilita na propagação de alguma ideia. Por meio de uma rápida pesquisa, realizada em 14 de agosto de 2015, no Instagram, a hashtag *GoPro* tinha 14.160.490 fotos marcadas com a tag, sendo essas fotos espalhadas por diversos países, o que causa um impacto muito grande na atividade da marca na rede social e seu relacionamento com o usuário do produto e da rede social.

O big bang das mídias sociais está impactando de forma contundente como se pensar e debater hoje em dia. Essas novas plataformas digitais colocam o consumidor não mais como um mero receptor do clássico processo de comunicação, mas sim como protagonista, cada vez mais cético, exigentes e menos leais às marcas. (HILLER, 2012, p. 119).

Afinal, como uma marca que atua nas redes sociais pode se habituar ao consumidor na era da internet 2.0, na qual o consumidor dita tendências e, em muitos casos, lida diretamente com a marca? O foco dessa conversa está no *prosumer*, o consumidor que interage com a marca e se torna um grande colaborador e criador de conteúdo, o que é algo benéfico para aquela. Esse tipo de consumidor participa de forma direta e indireta nos processos de criação e desenvolvimento da marca; definindo-o em uma palavra, ele é um influenciador.

A marca de câmeras não tem como enfoque propagandas veiculada em mídias *off-line*.¹ Em observação às mídias *on-line*, principalmente re-

des sociais mais usadas pela marca, percebeu-se que, entre os meses de abril e novembro, a *GoPro* com foco na comunicação em mídia no Instagram, Twitter, Youtube teve mais de nove milhões de curtidas em sua página oficial norte-americana só na rede Facebook. Já no Twitter, chegou ao número de mais de um milhão de seguidores; no Instagram, mais de 7 milhões. No Youtube, apresenta algo em torno de 3,4 milhões de assinantes no seu canal. Dessa forma, é necessário um novo olhar da marca para seu público em relação à mídia *on-line* em seus canais, que agora passam a ser veículos principais para dialogarem com o seu principal nicho de consumo: os apaixonados por esportes de ação e redes sociais.

A empresa teve seu início em 2002, fundada por Nicholas Woodman na Califórnia, nos Estados Unidos da América. Apesar de atualmente ser a maior produtora de câmeras relacionadas a esportes de ação, começou com baixo investimento. Nick produziu a primeira câmera em 2002, uma máquina analógica com um filme de 35 mm. Junto ao objeto, foram produzidos equipamentos que auxiliavam os surfistas da Califórnia a produzirem fotos com ótima qualidade, levando em consideração que a câmera presa ao seu pulso fotografava sozinha ao realizar um movimento vertical.

A cada nova câmera criada, novas funções eram adicionadas, o tamanho do objeto produzido por Nick diminuía e o tempo de uso de sua bateria aumentava. Em 2008, foi lançada a *Digital Hero 3*, a qual, diferente de sua versão anterior, possuía recursos de vídeo e áudio ilimitados, além de aguentar até 30 metros de profundidade. Em 2008, foi a vez da *Digital Hero 5*, com 16MB de memória interna e a primeira câmera a utilizar uma lente com ângulo de 170 graus de amplitude, que aguentava até 100 metros de profundidade. Em 2013, a marca lançou a *Hero 3+*, câmera com 10 megapixels para fotos e 1080 pixels para vídeos em alta resolução (permite filmar em resolução de até 4K), equipada com Wi-Fi quatro vezes mais rápido, bateria com 30% a mais de duração, 20% menor e mais leve. Com todos esses avanços, as câmeras da *GoPro* podiam ser utilizadas para filmar, filmar em câmera lenta (*slow motion*) ou simplesmente tirar fotos, tudo com alta qualidade.

O último lançamento foi a *GoPro Hero 4 Session*, com 50% do tamanho das câmeras anteriores e 40% do peso das suas antecessoras, o que é um grande avanço não apenas para a marca, mas também para a fotografia no mundo. Além de todos esses avanços, a *GoPro* tem aplicativos que interagem entre câ-

jornal, revista e outdoor. Mídia *on-line* são a *internet* e as formas pelas quais o marketing é trabalhado dentro dela.

¹ Mídia *off-line* pode ser considerada aquela mídia que está fora do âmbito digital, como rádio,

mera e *smartphone* para as três plataformas mais relevantes atualmente, Windows Phone, App Store (Apple) e Play Store que faz parte do sistema *Android*.

Atualmente, a *GoPro* tem quatro concorrentes diretos, para as denominadas "*action cams*": *Polaroid Cube*, SJ4000 da desenvolvedora chinesa de câmeras "SJCAM", *Garmin Virb Elite*, *Drift Ghost-S* e recentemente ganhou mais uma concorrente, a *Mi Pro* da também chinesa *Xiaomi*. No mercado geral de câmeras, tem como concorrentes diretos: Sony, Nikon, Canon e Toshiba.

Em outubro de 2014, a marca alcançou o valor de mercado em US\$ 8.6 bilhões de dólares. Comparando seu tempo de atuação no mercado e valor de mercado com o das concorrentes, a marca está bem, pois, em 13 anos, quase alcança a Nikon, com 11,7 bilhões (datados em 2011), sendo que a marca japonesa de câmeras é de 1917.

Cultura de convergência e o consumidor digital

O pensador Pierre Lévy nos leva a crer que é possível compreender como o aspecto comunicacional é importante para o desenvolvimento da humanidade, pois como a exemplo da escrita que cravou tão fortemente suas linhas chegando a realizar uma mutação em toda a civilização, o mesmo pode ser aplicado às novas tecnologias midiáticas que se convergem no intuito de serem plataformas de transmissão de mensagens.

A palavra convergência pode estar ligada a diversos ramos, entre eles culturais e sociais, de acordo com o foco dado de quem está falando e de qual assunto está sendo abordado. A convergência está relacionada ao mundo da comunicação e ao fluxo de conteúdos no que se refere a diversas plataformas midiáticas e ao comportamento relacionado ao consumidor, que migra entre os diversos meios para buscar experiências e novas formas de relacionamento social ou de compra. Para que esse consumidor tenha acesso a novas fronteiras de conhecimento, de informação que se completam de uma mídia a outra, ou seja, migrando, completando a mensagem que se estabelece em um suporte midiático transportando-se para outro, como "saia da televisão e vá para a *internet*", é necessário que o consumidor seja participativo, atuante na área, principalmente em relação à preferência de determinada marca.

Para Jenkins (2012), a convergência não ocorre em meios tecnológicos; por mais evoluídos que sejam, ela ocorre nos cérebros dos consumidores e de suas interações com os demais consumidores. Dessa forma, é possível es-

tabelecer um paralelo entre convergência midiática e a transposição de informações de emissores para receptores, independentemente do canal. Para Jenkins (2012), as mídias que podem se convergir são apenas instrumentos de transmissão de mensagem, o que se deve levar em consideração é que neste conteúdo midiático, decodificado pelo receptor, em nosso estudo, o consumidor é que se converge.

Vale a pena ressaltar que o conteúdo não se altera, o que se diz em uma mídia também é dito pela outra. Todavia, a linguagem sofre alterações de acordo com as características de cada veículo em que é empregada. No que diz respeito à convergência, o conteúdo é o mesmo; ele apenas alinha-se à estética da nova mídia com a qual ela se relaciona.

A respeito da convergência corporativa, citada na obra *Cultura da Convergência* (2012), o autor deixa claro o quanto a relação empresa versus consumidor final se faz importante por meio dessa relação de interação, dando espaço ao consumidor para integrar-se aos meios de comunicação utilizados como forma de propagação de ideias mercadológicas da empresa. Assim, é possível perceber no caso da marca *GoPro* a relação simbiótica que leva o usuário do produto a criar conteúdo, publicando vídeos ou fotos de sua própria autoria nas novas mídias como ferramenta de comunicação integrada empresarial.

Com a evolução dessas mídias e das novas tecnologias, o consumidor que era tratado como passivo, subordinado, hoje se torna ativo, produtivo, interativo com a recepção de conteúdos idênticos ou similares que chegam até ele por meio de mídias distintas. Isso faz com que as grandes empresas de comunicação sejam obrigadas a repensar o consumo de produtos midiáticos e moldes de marketing, ou seja, sua maneira de ver a comunicação mercadológica.

Apesar de ser focada no consumidor, a convergência não está ligada apenas à forma como o consumidor age, não envolve apenas pessoas relacionadas a pequenas, médias ou grandes empresas, pois a indústria do entretenimento e de negócios não é a única possibilidade de estarmos ligados a convergência da televisão, do rádio às tecnologias modernas como a *internet*. Tudo o que fazemos atualmente circula por um canal de mídia independentemente do veículo usado como suporte.

Com o início da revolução dos meios de comunicação, o mundo tem sofrido grandes mudanças com a invenção de diversas mídias, principalmente as digitais. A interatividade, característica marcante dessas mídias, é um fator de-

cisivo para essa revolução nos meios de comunicação social, mas, apesar de já fazer parte de outros meios, ganhou destaque com o discurso da hipermídia.

As novas tecnologias e os meios que geram integração constituem a tal convergência de diversas mídias aqui discutidas, criando uma interação maior entre os usuários.

Ao discutir a convergência dos meios, tão importante quanto a elaboração de conteúdos, é a atenção que se deve dar aos seus novos receptores, tanto no marketing quanto nos instrumentos para persuadir o consumidor.

O prosumer e seu relacionamento com a GoPro

Nós, consumidores, estamos na era do marketing 3.0, na qual o consumidor é mais ativo, e não apenas recebe a informação; esse consumidor recebe, compartilha e também envia um *feedback* para a empresa sobre o produto ou serviço oferecido. Segundo Philip Kotler (2010), o marketing 3.0 acredita que os consumidores são seres humanos completos, cujas outras necessidades e esperanças jamais devem ser negligenciadas. Com a chegada desse novo conceito, o objetivo do marketing é fazer do mundo um lugar melhor, onde a força propulsora é a nova onda da tecnologia. Esse período do marketing tem como principal força de interação com os consumidores a colaboração de um para muitos, isso é, o momento em que um consumidor gera um conteúdo ou cria algo que não será apenas visualizado pela marca, mas por todos, é o consumidor ativo que busca formas de colaborar com a marca e com os outros consumidores. O consumidor na era digital sabe que é ele quem domina o mercado, pois sua opinião se tornou relevante para as empresas que passaram a ouvir e fazer o que o cliente propõe.

Esse consumidor é conhecido como *prosumer*, ele é a junção de *producer* (produtor) e *consumer* (consumidor), o qual se refere ao público que além de receber as informações, também contribui para a marca no desenvolvimento de conteúdo, o que no mundo moderno tem grande importância, nas relações entre cliente e empresa. O *Prosumer* é notoriamente um ditador de tendências de consumo que está ligado às redes de tecnologias criadas para difundir ideias e vender produtos. Esse novo consumidor gera conteúdo para as empresas e é um *"heavy user"* das redes sociais; além disso, é um dos grandes responsáveis pelo remodelamento das marcas no atual mercado digital. Muitas empresas já observam os *prosumer* com grandes potenciais econômicos, afinal eles estão à frente de seu tempo e sempre estão criando

novas formas de inovar e se relacionar com as marcas. Esse relacionamento é importante para ambos os lados, pois gera engajamento e empatia por parte do consumidor, e esse ponto é importante. Afinal, para uma marca no mundo atual ter o consumidor como um quase colaborador da empresa, além de ser um passo adiante de outras empresas, é um avanço dentro da própria empresa. Quando o consumidor participa da empresa de uma forma direta, não como um empregado, mas como um *"co-criador"*, a empresa mantém o seu potencial e sua capacidade de inovação, afinal, ela sabe o que ele quer.

As marcas da era digital se apoiam na credibilidade, afinal, a propaganda boca a boca ainda tem grandes efeitos, pois quando uma marca tem uma má reputação e ela passa de consumidor para consumidor, pode ser difícil recuperar o estrago causado. Porém, as marcas podem trabalhar bem a forma como divulgam o seu produto, para que o consumidor ativo dentro do ambiente digital divulgue sua marca. Isso seria uma forma de provocar a propagação do que é divulgado dentro do ambiente digital.

A *GoPro* é uma dessas marcas que trabalha muito bem essa ideia de *prosumer*, pois cria uma identidade que tem muito a ver com seu posicionamento na mente dos consumidores, sendo relevante em um mercado tão competitivo como o das câmeras fotográficas e de filmadoras. Levando em consideração o Instagram como a rede analisada nesse caso, segundo dados acessados em 2 de setembro de 2015, a marca que utiliza a conta @GoProbr tem 61,1 mil seguidores em sua conta oficial do Instagram para os usuários do Brasil, e nesse dia foram observadas 163 postagens. Boa parte dessas fotos é enviada por usuários da câmera.

Um usuário de reconhecimento mundial no Instagram da *GoPro*, responsável por registros dignos de aplausos com a *marca* e que faz parte dos contemplados com uma foto de autoria própria publicada no Instagram brasileiro da marca, é @thiagomlcorrea que usa e abusa da criatividade quando o assunto é fotografia e como e onde ela se relaciona com a *GoPro*. No dia 16 de setembro de 2015, a foto era a mais curtida da página. O retrato (Figura 1) reproduz um momento de distração no cotidiano.

O consumidor Thiago é um grande exemplo de como o marketing de relacionamento e o *prosumer* estão presentes hoje no ambiente digital. Thiago tem mais de 374 mil seguidores em sua página oficial, um número bem maior que a própria marca, que tem mais de 66 mil seguidores. Para a marca, essa troca tem uma grande importância, pois, em boa parte de seus trabalhos fotográficos, Thiago usa uma *GoPro*, o que então além de suas fotos terem uma grande visi-

bilidade, a marca também tem uma grande projeção mercadológica, sabendo que as fotos são marcadas com as *tags* #GoPro e #GoProBR, o que impulsiona a postagem. Falando a grosso modo, o Instagram da marca é formado por *prosumers*, mas também por imagens que a própria marca publica. Esse fato que acontece na rede social firma a ideia do *prosumer* no ambiente digital.

Como já citado acima, o Instagram usa e abusa de uma forte ferramenta, as *hashtags* e é por meio delas que são escolhidas as fotos que são postadas na rede social. As fotos são variadas e vão desde momentos de lazer com a família, até as mais insanas fotos relacionadas a esportes de ação. Essa ação colaborativa entre as duas partes, marca e consumidor, concretiza a ideia de *prosumer* relacionado à marca.

De acordo com outra análise feita na rede social, a hashtag #GoPro apresentou um total de 148.145.44 fotos. Esse número não representa um acumulativo diário, mas sim o que já foi marcado desde a primeira tag. Realizando um comparativo, ainda dentro dessa análise, a SJCam, marca chinesa de câmeras de ação tem aproximadamente 163.035 fotos marcadas com a tag #sjcam. É um número muito baixo em relação a *GoPro*, mesmo sendo ciente de que a *GoPro* detém todo o cenário de câmeras de ação, é uma análise interessante de ser feita. Esse avanço do uso das redes sociais é importante para o relacionamento empresa versus consumidor, afinal, com essa evolução, diversos consumidores ganharam voz e agora conseguem opinar sobre o produto.

Considerações finais

Desde os primórdios, o ser humano teve a necessidade de se comunicar para satisfazer desejos e cumprir com suas necessidades. Com o passar dos anos e dos séculos, aquele ser humano que se comunicava de uma forma muito simples possui hoje diversas ferramentas de comunicação, e muitas delas se convergem. É como acompanhar aquele programa na televisão e votar no seu artista favorito utilizando seu *smartphone*, no qual o conteúdo abordado é o mesmo, a única mudança que acontece é em relação à mídia que está sendo usada. Esse comportamento afeta muito o consumidor na *internet*, que utiliza diversos meios, mas, mesmo assim, afeta os consumidores que fazem da *internet* um espaço pessoal no qual é possível compartilhar seus momentos. A *GoPro* aborda muito bem essas questões, tendo em vista que foca sua estratégia mercadológica no marketing de relacionamento e no *prosumer*, que é o consumidor que cria conteúdo para

a marca e também faz parte do plano de comunicação da empresa. Sendo assim, é possível observar que a *GoPro* utiliza ferramentas de comunicação no ambiente digital para desenvolver seu planejamento estratégico, e, dessa maneira, atinge o seu *target* de forma correta, utilizando ferramentas do ambiente digital. Assim, gera mais interação com o seu público-alvo, o que é bom tanto para a marca quanto para o consumidor.

REFERÊNCIAS

- 18 DADOS importantes para publicidade online. *Mídia Boom*, [2013]. Disponível em: <<http://midiaboom.com.br/dados-e-estatisticas/18-dados-importantes-para-publicidade-online/>>. Acesso em: 7 nov. 2015.
- Maiores usuários de internet no mundo. *Dados mídia*, [2013]. Disponível em: <https://dados.media/#/app/dashboard/DIG_MAIORES_USUARIOS_INTERNET_MUNDO>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- MUNDO das marcas. *GOPRO*, 2014. Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com.br/2014/10/gopro.html>> Acesso em: 15 abr. 2015.
- FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GABRIEL, M. *Marketing na era digital*. São Paulo: Novatec, 2012.
- HILLER, M. *Branding: a arte de construir marcas*. São Paulo: Trevisan Editora, 2012.
- JENKINS, H. *A cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2012.
- KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. *Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.
- PALMER, S. The best action cams: GoPro vs. SJCAM 4000 vs. Polaroid vs. Drift Ghost vs. Garmin Virb Elite. *The Huffington Post*, Nova Iorque, 16 dez. 2014. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/shelly-palmer/the-best-action-cams-gopr_b_6333970.html>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. *Como fazer projetos de iniciação científica*. São Paulo: Paulus, 2014.
- SCANLAN, B. K. *Princípios de administração e comportamento organizacional*. São Paulo: Atlas, 1979.
- TELLES, A. *A revolução das mídias sociais*. 2. ed. São Paulo: M. Books do Brasil, 2011.
- VAZ, C. A. *Os 8Ps do marketing digital: o guia estratégico de marketing digital*. São Paulo: Novatec, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra de Castro Barros Marassi

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo.

Alexandre Huady Torres Guimarães

Graduado e licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, pós-doutor pela Cátedra Infante Dom Henrique para os Estudos Insulares Atlânticos e a Globalização (Universidade Aberta e Universidade de Lisboa), pós-doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

Alexandre Marcelo Bueno

Graduado em Linguística/Português pela Universidade de São Paulo, mestre e doutor em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo, pós-doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Centro de Pesquisa Sociosemiótica), pós-doutor pela Universidade de França.

André C. T. Santoro

Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Como jornalista atuou em publicações como *Veja*, *Veja São Paulo*, *Superinteressante* e *Mundo Estranho*.

Linguagem, Identidade, Sociedade

Ângelo Dimitre

Mestre e doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (no doutorado, por meio de bolsa concedida pela CAPES, realizou pesquisa na Universitat de Barcelona). Como fotógrafo atua e dirige a Adg2 Fotografia.

Antonio Iraldo Alves de Brito

Graduado em Jornalismo e filosofia pela Universidade de Caxias do Sul e em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade Caxias do Sul.

Bianca Araújo

Graduanda em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Carlos Andrade

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

Clotilde Perez

Graduada e mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutora em Comunicação e Semiótica pela mesma universidade, pós-doutora pela Universidad de Murcia (Espanha), pós-doutora pela Universidade Católica Portuguesa, pós-doutora pela Stanford University (EUA), livre-docente na Universidade de São Paulo.

Cristhiano Motta Aguiar

Graduado e mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (onde, por meio de bolsa concedida pela CAPES, foi pesquisador visitante no departamento de Spanish and Portuguese da University of California, Berkeley). Em 2013 foi escritor-residente do British Centre for Literacy Translation, na University of East Anglia.

Daniel De Thomaz

Graduado em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, mestre em Comunicação e Letras e doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Diretor do Canal Universitário de São Paulo e conselheiro da Associação Brasileira de Televisão Universitária.

Denise C. Paiero

Graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2015 foi eleita Professora Imprensa, tendo sido escolhida um dos 5 destaques no ensino de comunicação da região Sudeste, em votação feita por alunos e organizada pelo Portal/Revista Imprensa.

Eduardo Höfling Milani

Graduado e mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde atuou como docente por mais de duas décadas. Tem experiência profissional em arquitetura e desenho industrial, com ênfase em planejamento visual, atuando principalmente em imagem corporativa, comunicação institucional, identidade corporativa e branding.

Elaine C. Prado dos Santos

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Letras Clássicas (Latim) pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. Assessora científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Elaine Gomes Viacek Oliani

Graduada em Letras (Tradução Intérprete e Licenciatura Plena em Português/Espanhol) pelo Centro Universitário Ibero-Americano, especialista em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Erico Gléria

Graduado em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco, mestre e doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Fernanda Nardy Bellicieri

Graduada em Publicidade e Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde obteve os títulos de mestre e doutora em Educação, Arte e História da Cultura. Atriz e performer, produtora de conteúdo e escritora independente. Atleta e treinadora de ginástica em aparelho vertical.

Frederico Alexandre Hecker

Graduado em História pela Universidade de São Paulo, mestre e doutor em História Social pela mesma universidade, pós-doutorado na Università degli Studi di Milano/Itália (1997/98), onde atuou como professor convidado. Coordenador de diversos programas de pesquisas internacionais. Avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS/INEP/MEC).

Glaucia Davino

Bacharel em Cinema, mestre em Artes e doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência profissional em audiovisual, sendo criadora e coordenadora, desde 2009, do Seminários Histórias de Roteiristas.

Helena Bonito Couto Pereira

Graduada, mestre e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, pós-doutora pela University of California at Riverside. Consultora ad-hoc da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Literatura no contexto pós-moderno".

Hugo de Almeida Harris

Graduado em Cinema pela Fundação Armando Álvares Penteado e em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ines M. Minardi

Graduada em Administração de Empresas pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Araraquara e em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutora em Ciência Política pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Isabel Orestes Silveira

Bacharel e licenciada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, Bacharel em Educação Artística e especialista em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

José Henrique Andrade dos Santos

Publicitário, atua como designer em mídias sociais.

Lilian Cristina Corrêa

Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Comunicação e Letras e doutora em Letras pela mesma universidade.

Liliane Barros Delorenzi

Graduada em Letras (licenciatura – Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia (Administração Escolar) e especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Iguazu, mestre e doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Luciana Duenha Dimitrov

Graduada, mestre e doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Luiz Alberto de Genaro

Bacharel em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina, mestre em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Como artista plástico tem realizado exposições no Brasil e no exterior.

Marcel Mendes

Engenheiro Civil e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutor em Ciências (História Social) pela Universidade de São Paulo. Exerceu por quatro mandatos (não consecutivos) a Vice-Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Marcelo José Abreu Lopes

Graduado em Jornalismo e mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Foi coordenador regional-Sudesde (2008-2009) e nacional (2010-2012) da Categoria Jornalismo do Prêmio Expocom da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação. Foi diretor do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) de 2008 a 2010.

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos

Graduada em Pedagogia e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, doutora em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde foi Reitora. Foi membro titular do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2008-2014) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2012). Foi Secretária de Estado da Educação de São Paulo (2006/2007).

Marlise Vaz Bridi

Graduada e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Parecerista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Marlon Muraro

Graduado em Administração de Empresas e Economia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Marketing pela Universidade Paulista, mestre em Comunicação e Letras e doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pós-doutor em Lingüística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atua no mercado de comunicação como redator, diretor de criação e planejamento atendendo clientes como Yuny Incorporadora, Nestlé Pirelli entre outras empresas.

Mirtes de Moraes

Graduada, mestre e doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Linguagem, Identidade, Sociedade

Mônica de Moraes Oliveira

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santana, graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Ciências de Comunicação pela Universidade de São Paulo.

Nora Rosa Rabinovich

Graduada em Psicologia e mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em Psicologia Clínica trabalha com ênfase em Intervenções Terapêuticas na clínica individual e nos vínculos de casais e famílias.

Patrício Dugnani

Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre e doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Paula Renata Camargo de Jesus

Graduada em Publicidade pela Universidade Católica de Santos, especialista em Teoria da Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero, mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Experiência como Redatora Publicitária e Produtora em Rádio.

Estudos sobre Mídias: Perspectivas Comunicacionais em Rede

Paulo Vinícius Cavalcante de Almeida

Estudante do curso de Publicidade e Propaganda na Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM).

Pelópidas Cypriano de Oliveira

Bacharel em Cinema, mestre e doutor em Ciência da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Avaliador institucional e de cursos do SINAES e CEE com atuação em EAD.

Regina Pires de Brito

Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, pós-doutora pela Universidade do Minho. Membro da CPCLP - Comissão para a Promoção do Conteúdo em Língua Portuguesa, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Câmara Brasileira do Livro.

Rogério Aparecido Martins

Graduado em Publicidade e Propaganda e especialização em Administração de Marketing pela Universidade Anhembi Morumbi, mestre em Comunicação pela Universidade de Marília, doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Rogério Corrêa da Silva

Graduado em Cinema pela Universidade de São Paulo, mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Graduada em História (bacharelada e licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Selma Felerico

Graduada em Comunicação Social e especialização em Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing, mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutora pela Universidade de São Paulo.

Silvana Alves da Silva Bispo

Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Sílvia Cristina Cópia Carrilho Silva Martins

Graduada em Letras (Tradutor e Intérprete) pela Faculdade Ibero Americana, mestre em Educação, Arte e História da Cultura e doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Sílvio Fernando Janson

Bacharel e mestre em Economia pela Universidade de São Paulo, licenciado em Música pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Silvio Koiti Sato

Graduado em Publicidade e Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing, especialista em Administração de Empresas (com ênfase em Marketing e Mídia) pela EAESP-FGV, mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (com período de doutorado sanduíche na Universidade Católica Portuguesa).

Sônia Maria Gomes Gerais

Graduada em Letras (Tradutor Intérprete Português/Inglês) pela Faculdade Ibero-Americana, mestrado em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Valéria Bussola Martins

Graduada em Letras (Licenciatura Português/Inglês e Tradutor Inglês/Francês), graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.

Vanderlei Postigo

Graduado em Comunicação Social pela Universidade Braz Cubas, graduado em Formação Pedagógica de Docentes pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, especialista em Comunicação e Mercado pela Faculdade Cásper Libero e mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo.

Wilton Luiz de Azevedo

Graduado em Comunicação Social pela Escola Superior de Propaganda e Marketing, mestre e doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutor pela Université Paris VIII (França).

