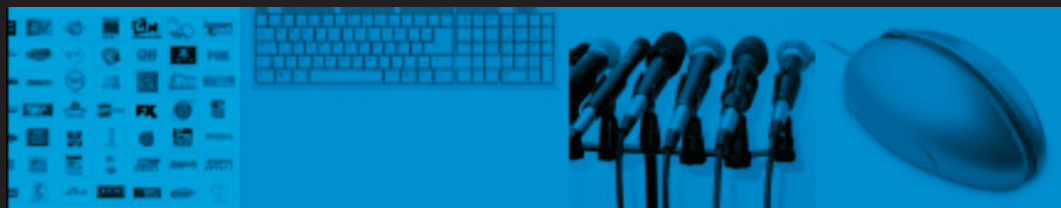




# MÍDIA, LINGUAGEM E ENSINO

## Diálogos transdisciplinares



Fábio Marques de Souza  
Angela Patricia Felipe Gama

Organizadores

**MÍDIA, LINGUAGEM E ENSINO**  
**Diálogos transdisciplinares**



Fábio Marques de Souza  
Angela Patricia Felipe Gama  
(Orgs.)

**MÍDIA, LINGUAGEM E ENSINO**  
**Diálogos transdisciplinares**



## **Copyright © dos autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

---

**Fábio Marques de Souza; Angela Patricia Felipe Gama [Orgs.]**

**Mídia, linguagem e ensino – Diálogos transdisciplinares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 278p.

**ISBN E-BOOK: 978-85-7993-109-3**

**ISBN: 978-85-7993-138-3**

1. Estudos de linguagem. 2. Mídia e linguagem. 3. Linguagem e ensino.
4. Autores. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Marcos Antonio Bessa-Oliveira

**Revisão:** Angela Patricia Felipe Gama

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Rogério Drago (UFES/Brasil).



**Pedro & João Editores**

Rua Tadão Kamikado, 296

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2013

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Viviane Conceição Antunes	
APRESENTAÇÃO	9
Os Organizadores	
MÍDIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO: UM OLHAR DISCURSIVO PARA A SALA DE AULA	17
Edjane Gomes de Assis	
IMAGENS DE PROFESSOR NO JORNALISMO: CONVOCAR OS MELHORES COMO PROCESSO DE DESQUALIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO	39
Kátia Zanvettor	
A (ONI)PRESENÇA DAS MÍDIAS EM NOSSO COTIDIANO	71
Fábio Sagula de Oliveira	
REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS E HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NA LINGUAGEM LITERÁRIA	97
Elda Firmo Braga	
A CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA E A QUEBRA DA MONOTONIA EM SEU REPRESENTANTE CONTEMPORÂNEO, VÍTOR RAMIL	109
Lívia Maria Turra Bassetto	
CARTA DO LEITOR: UMA PROPOSTA DE ENSINO	131
Danielly Vieira Inô Espíndula	

A CRÔNICA COMO INSTRUMENTO DA EDUCOMUNICAÇÃO Conceição da Silva Zacheu Russo	157
VER TV PARA APRENDER FÍSICA – ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DE UMA REPORTAGEM DE TELEJORNAL Marta Maximo Pereira Vitorvani Soares	179
LER HIPERTEXTOS E JOGAR VIDEOGAME: APROXIMAÇÕES Samir Mustapha Ghaziri Dagoberto Buim Arena	201
EL USO DE DISTINTAS TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL - LENGUA EXTRANJERA (E-LE) Fábio Marques de Souza Elda Firmo Braga	221
MERK MAL: UMA FERRAMENTA <i>ON-LINE</i> AUTOMATIZADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUISTICO-GRAMATICAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (L.E.). Christopher Shulby	233
ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA EM CHARGES JORNALÍSTICAS Angela Patricia Felipe Gama Fábio Marques de Souza	255
Sobre os autores	273

## PREFÁCIO

Os trabalhos científicos que compõem este livro são de grande relevância à legitimidade de um olhar atento aos estudos midiáticos, linguísticos e pedagógicos. Nesta obra se desvela claramente o compromisso de seus autores com a ampliação de conhecimentos, com as reflexões fundamentadas em experiências investigativas e com a divulgação de saberes.

Cumprе dizer que o referido compromisso se traduz nas pertinentes interfaces delineadas ao longo desta publicação que, por sua vez, trazem em seu cerne o conceito de heterogeneidade. Esta permeia as concepções sobre as práxis pedagógicas, o uso das mídias na sala de aula, as especificidades dos gêneros discursivos e as investigações alicerçadas em dados de ordem cultural.

Integram-se, desta forma, os anseios do meio acadêmico que não se limitam às considerações essencialmente teóricas, mas assinalam o imprescindível diálogo entre teoria e aplicação, perfeitamente condizente com o labor que merece destaque no mundo globalizado. Sob este prisma, espera-se que os profissionais dos ambientes escolares e universitários se valham das mídias em suas práticas, entendam a validade de se discutir as peculiaridades tangentes aos meandros do discurso e compreendam a inerência da atualização de conhecimentos no ensino, sem alijar-se da diretriz crítica e reflexiva que deve orientar suas escolhas.

*“Mídia, linguagem e ensino: diálogos transdisciplinares”* está pensado a atender as inquietações dos profissionais que



se debruçam sobre estas questões e se veem motivados a descobrir, repensar caminhos metodológicos e subsídios teóricos para embasar suas ponderações. Saudemos, com votos de sucesso, aos autores deste livro, cujos textos sintetizam as expectativas de seus leitores e apresentam mais uma importante contribuição à pesquisa brasileira.

Dra. Viviane Conceição Antunes (UFRRJ / IM)  
Curso de Licenciatura em Letras  
Português/Espanhol/Literaturas

## APRESENTAÇÃO

Este livro, conforme o próprio título sugere, reúne doze textos de vários autores-professores-pesquisadores de diversas correntes teóricas e instituições de ensino, com o olhar focado para a tríade: mídia, linguagem e ensino, buscando uma compreensão ampla da relação entre esses elementos. É um trabalho que comprova a importância do debate acerca da mídia, da linguagem e do ensino no cenário contemporâneo, independente do terreno no qual se discute a questão: psicologia, linguística, comunicação, sociologia, literatura, educação, e por aí vai...

No primeiro estudo, Edjane Gomes de Assis observa que os textos da mídia compreendem espaços significativos para a constituição de valores revestidos de objetos simbólicos que adquirem status de verdade e/ou efeitos de verdade na instância social e, com base nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, objetiva caminhar pela “ordem arriscada” do dizer jornalístico, em busca dos efeitos de sentido articulados nas capas de dois jornais de grande circulação no Brasil – a *Folha de São Paulo* (edição de 03/01/2012) e *O Globo* (edição de 04/01/2012). Numa época em que predomina uma cultura da imagem, em plena revolução tecnológica, sabemos que as aulas não devem figurar um momento de mera reprodução de conteúdos já prontos, mas devem compreender espaços que promovam “eventos de letramento”.

Deste modo, a autora afirma que as palavras ditas e ratificadas nestes dois periódicos estão carregadas de

sentidos e mecanismos disciplinares determinantes da formação discursiva e ideológica de cada veículo. Mediante uma pluralização de novos olhares que transcendem os limites da mera decodificação da palavra, a pesquisadora afirma que ler é saber enxergar os não ditos constituídos na opacidade do texto, já que ler é saber que o sentido sempre pode ser outro.

Já no segundo trabalho, Kátia Zanvettor apresenta um debate acerca das imagens do professor de educação básica presentes no jornalismo brasileiro. Para isso, a autora produz um levantamento em veículos de comunicação de diferentes tradições e se foca no enunciado que prevalece quando o texto fala do professor. Ela observa que, ainda que não seja exatamente um dado novo falar em uma imagem negativa do professor no jornal, há um novo elemento recorrente no discurso jornalístico: a proposta de convocação de novos profissionais para o magistério.

A pesquisadora aponta que essa “convocação” para “atrair” profissionais melhores para o magistério se organiza em torno de uma Formação Imaginária do jornalismo que antecipa imagens do professor como um sujeito mal formado e despreparado, concluindo que ainda que o discurso jornalístico se construa em torno de um enunciado de valorização do magistério, a enunciação produzida a partir dos jogos de imagem é a desvalorização do professor.

O terceiro texto: “A (Oni)Presença das Mídias em nosso cotidiano”, de autoria de Fábio Sagula de Oliveira, tem suas origens na constatação da crescente presença dos meios de comunicação no cotidiano da sociedade, já que somos bombardeados a todo momento por informações que acabam por ganhar nossa atenção.

As mídias, em especial a TV, são como uma espécie de fogueira que une grupos ao mesmo tempo em que isola indivíduos. Elas estão presentes de maneira forte na vida das crianças que, mesmo sem se darem conta, acabam se acostumando e fazendo parte da massa espectral. Ao longo do capítulo, o pesquisador argumenta que as mídias podem ajudar as pessoas na construção de sentidos, como também podem ser usadas para alienar e para incentivar o consumo e conclui que ambas as coisas podem acontecer simultaneamente. No entanto, a questão que se coloca é até que ponto certas práticas farão sentido para quem as pratica.

No capítulo escrito por Elda Firmo Braga, encontramos reflexões acerca das representações indígenas e heterogeneidade discursiva na linguagem literária. A autora argumenta que, para que seja considerada heterogênea, uma obra literária precisa apresentar pelo menos uma contradição. Para Cornejo Polar (2000), a história da América Latina é contraditória. Dessa forma, uma literatura que retrate os conflitos e os problemas de seu ambiente também o será.

Assim, as propostas de “heterogeneidade discursiva” e de “totalidade contraditória”, por um lado, questionam algumas modalidades discursivas que impõem um modelo generalizado, reforçando a marginalização sofrida por aqueles que não se incluem em determinados paradigmas e padronizações e, por outro, defendem e garantem a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

Lívia Maria Turra Bassetto faz uma breve apresentação da canção popular brasileira, destacando, de forma bastante resumida, suas principais características, sua evolução e seus principais movimentos organizados. Na atualidade, apesar da falta de um movimento organizado, busca-se

ressaltar a presença de um representante contemporâneo da canção popular, o cantor gaúcho Vítor Ramil.

Para demonstrar a relevância de seu trabalho como “remédio antimonotonia”, pretende-se introduzir uma de suas canções, “Foi no mês que vem”, ressaltando, numa breve análise, a ruptura com o previsível. Para isso, recorrer-se-á, como base teórica, aos conceitos de coesão e coerência apresentados pela Linguística Textual, de linha sócio-cognitivo-interacionista.

A partir de uma perspectiva interacionista, na qual os textos passam a ser produzidos levando-se em consideração sua relação com a situação de interação que o motivou, ou seja, o texto passa a ser uma atividade de linguagem situada, resultado de um processo de interação, e não mais fruto da reprodução de um modelo cujo único leitor seria o professor em seu papel de avaliador, Danielly Vieira Inô Espíndula propõe uma sequência didática para o ensino do gênero *carta do leitor*.

Espera-se que, ao final do estudo deste gênero, o aluno tenha desenvolvido estratégias de forma a tornar-se um leitor crítico e um produtor de textos eficiente.

Para explorar a crônica como instrumento da educomunicação, o capítulo escrito por Conceição da Silva Zacheu Russo busca apreender o método de construção do gênero crônica em “Olhai para isto”, de Carlos Heitor Cony, e apresenta o relato de uma experiência com alunos do nono ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Caetano do Sul-SP.

Para a fundamentação teórica que sustenta a análise, foram priorizados os estudos de John Gledson, Jorge de Sá e Jean-Michel Adam. Entre outras conclusões, apreende-se o processo de construção de uma crônica e a revelação de que se o aluno se sentir familiarizado com alguns recursos

estilísticos do gênero, não terá dificuldade em ser autor de sua própria crônica.

No capítulo “Ver TV para aprender Física – análise e exploração didática de uma reportagem de telejornal”, Marta Maximo Pereira e Vitorvani Soares apresentam uma forma de explorar os conteúdos científicos presentes em uma reportagem de telejornal acerca da utilização da panela de pressão. Os autores focam a análise nos temas de Física presentes na reportagem e na questão do contraste entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica.

Para isso, utilizam um vídeo autêntico, ou seja, que não foi desenvolvido por especialistas com o objetivo de ensinar um assunto específico a um público determinado, mas sim que se destina a pessoas comuns, que assistem à televisão para se manterem informadas. Por intermédio do estudo que realizaram, os pesquisadores argumentam ser possível transformar uma fonte real de informação disponibilizada na mídia em uma ferramenta interessante para a construção de conhecimento em Física e em ciências em geral, de forma a colaborar com o trabalho docente em sala de aula.

No estudo “Ler hipertextos e jogar videogame: aproximações”, escrito por Samir Mustapha Ghaziri e Dagoberto Buim Arena, são discutidos aspectos da leitura na tela do computador, leitura esta de hipertextos, a partir de pesquisa empírica, realizada em escola pública do interior paulista, e o entrelaçamento dessa prática com a dos jogos eletrônicos.

Os autores constataram que a atividade de jogar é uma das principais razões de uso dos computadores pelos estudantes participantes da pesquisa. Ademais, é intenção do trabalho debater acerca das transformações nos modos de operar o pensamento oriundas da experiência ciberespacial de leitura e dos jogos eletrônicos.

Fábio Marques de Souza e Elda Firmo Braga, em “*El uso de distintas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español-Lengua Extranjera (E-LE)*” conceituam e localizam a tecnologia como um elemento da operação global do ensino de línguas e refletem acerca do papel dos diferentes recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira de forma a propiciar uma visão ampla das potencialidades e limitações do uso de ferramentas “novas” (internet, computadores) e tradicionais (giz, lousa) na sala de aula. Apresentam o cinema como uma velha mídia desde uma nova abordagem para o desenvolvimento da competência comunicativa com vistas à interculturalidade e promovem a internet como ferramenta para a aula de espanhol e como suporte para a promoção da autonomia.

Os autores concluem o capítulo apresentando que não existe a melhor tecnologia, já que os juízos éticos não se aplicam a determinado recurso, mas sim ao uso que se faz dele com o fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que caberá ao professor, guiado por seu senso de plausibilidade, decidir o mais adequado ao contexto.

Christopher Shulby, no capítulo intitulado “*Merk mal: uma Ferramenta on-line automatizada para o desenvolvimento da competência linguístico-gramatical em Língua Estrangeira*”, apresenta um relato de experiência com o uso do *Merk mal*, uma ferramenta interativa de aprendizagem que permite ao educador converter textos autênticos da língua estrangeira em exercícios interativos *on line*.

*Merk mal* inclui recursos para ajudar os alunos a entender por que eles cometeram erros e como corrigi-los no futuro. Esses recursos incluem explicações gramaticais explícitas, glossários, dicionários. O autor apresenta, ao longo do capítulo, como o projeto foi desenvolvido para

incluir aspectos mais interativos e automáticos e a sua viabilidade para uso em contextos de ensino-aprendizagem.

O décimo segundo e último capítulo, assinado por Angela Patricia Felipe Gama e Fábio Marques de Souza, intitulado “Algumas representações da identidade latino-americana em charges jornalísticas”, parte da experiência dos autores enquanto participantes do *I Congreso de la LenguaS: por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilíngue*, realizado em 2004, na cidade de Rosário (Argentina), que sediou, simultaneamente, este congresso e o *III Congreso Internacional de La Lengua Española*.

Naquela oportunidade, os autores puderam vivenciar as discussões geradas em torno da língua espanhola e coletar charges difundidas pela imprensa local. O gênero charge jornalística articula as linguagens verbal e visual e permite um estudo mais detalhado da crítica a um fato por meio da imagem e da palavra. O capítulo é concluído revelando a charge como um elemento transgressor que, por meio do humor, questiona a relação de encontro entre o colonizador e o colonizado, revelando elementos da identidade latino-americana.

Por fim, os doze capítulos reunidos nesse livro registram diversos olhares que se entrecruzam na busca por melhor compreender a mídia, considerada pelo político inglês Edmund Burke como o *quarto poder* já no fim do século XVIII, e algumas das suas relações com a linguagem e o ensino. Esta obra é fruto do trabalho árduo de treze professores-pesquisadores, preocupados em, a partir de diversas lentes, aberturas e distâncias, registrar imagens que possam fomentar o debate acerca destes elementos no cenário contemporâneo.

O leitor se deparará com diferentes formas de olhar para os objetos em estudo e tomará consciência de que o uso de



apenas um ponto de vista não oferecerá uma representação adequada daquilo que desejamos compreender. Pode ser que os diversos olhares apresentados neste volume permitam elaborar um “esboço” da totalidade procurada. Apesar de sua falta de precisão, o rascunho auxiliará na compreensão do território em análise e convidará nossos interlocutores a continuar este estudo, seja pela concordância ou pelo contraponto necessário à construção do conhecimento.

Os Organizadores

# MÍDIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO: UM OLHAR DISCURSIVO PARA A SALA DE AULA

Edjane Gomes de Assis

## 1. Pressupostos teóricos

A Análise do Discurso (AD) surge na França, em 1969, através da obra *Análise Automática do Discurso* de Michel Pêcheux. O autor propõe uma nova epistemologia da língua observando a materialidade discursiva e seus dispositivos automáticos. Para tanto, percebe que os enunciados retomam modos de existência a partir das condições em que são produzidos. Isto significa dizer que tudo o que é discursivamente produzido pelo sujeito, adquire formas e aspectos do lugar e posição que ocupa em cada instância social. Pêcheux observa que o momento de enunciação implica na atribuição de “novos” sentidos, ou seja, nunca falamos do mesmo jeito, imprimindo o mesmo sentido. Quando materializamos nossa ideologia no espaço discursivo, acionamos, também, princípios reagentes de uma multiplicidade de elementos que nos são trazidos em forma de interdiscursos. O interdiscurso está ainda, na esfera do inconsciente, no plano da formulação dos conceitos que serão posteriormente materializados no discurso. Compreende, pois, um espaço complexo entre o campo do ideológico em que se desdobram as formações

discursivas<sup>1</sup>. Sendo assim, os enunciados demarcados na cadeia enunciativa estão emoldurados de ideologias – é o que ele chama de *formação ideológica*. A grande contribuição de Pêcheux deve-se à construção de um olhar dimensionado para a opacidade do texto e não-transparência da linguagem – o objeto concreto para a realização do ideológico. Além de Pêcheux, vale destacar outro importante teórico Mikhail Bakhtin, sobretudo com as noções de dialogismo e polifonia absorvidas pela AD. Segundo Bakhtin (2000, p.14) “Nossa fala, isto é, nossos enunciados, (...) estão repletos de palavras dos outros e os signos são carregados de ideologias”.

Compreendidos enquanto elementos dialógicos e ideológicos e que ocupam novos sentidos mediante os lugares em que estão instaurados, diríamos que os signos carregam também marcas de poder. Para explicar como se dá este processo, retomamos os conceitos de Michel Foucault - teórico francês, considerado um dos grandes pensadores do século XX ao problematizar e descrever o poder em suas múltiplas faces. O pensamento foucaultiano defende que os discursos instauram poderes e modos disciplinares constituídas de *verdades* nas instâncias sociais. O princípio metodológico de Foucault reside na complexidade de sua análise apurada sobre o poder mediante o fazer genealógico, absorvido de Nietzsche. Estabelece uma ruptura com o fazer científico tradicional, ao afirmar que não há uma neutralidade no dizer, mas nervuras de relações de poder, ou relações de forças que regem as formações discursivas.

Em *história da loucura*, Foucault descreve os atos de punição e técnicas de tortura das sociedades marginalizadas ao longo do tempo, caminhando pela história da medicina e

---

<sup>1</sup> A noção de formação discursiva foi introduzida por Foucault em *Arqueologia do saber* (1969).

a produção do saber. Observa que o poder sempre foi estudado por muitos pesquisadores, mas nunca descrito enquanto uma necessidade da própria sistematização social. Em outras palavras, os estudiosos, sempre viam o poder relacionado à figura do bem ou do mal, procedimentos antagônicos que não permitiam ver outras possibilidades de sua existência. Foucault, então, estabelece rupturas com os métodos científicos tradicionais, sobretudo na análise que faz sobre a história das ideias.

O pensamento de Foucault nos permite entender como o poder conduz saberes e promove dizeres: há poder na linguagem, há poder no pensamento, há poder nas relações sociais, há poder nas múltiplas esferas da sociedade, mas há poder, também, no interior do próprio sujeito – no controle do dizer, no conflito entre o dizer e o não dizer, nos organismos culturais, nos modos comportamentais deste sujeito e na forma como “controla” os desejos que “devem” ser censurados. Entende-se, pois, que o poder não é estável, já que não se mantém circunscrito a um lugar fixo ou específico. Ele circula, é dinâmico e se manifesta de diferentes modos (micro-poderes), ora sutis, ora mais incisivos, quando age através da força, da repressão.

O aspecto pragmático da Análise do Discurso está condicionado ao ritmo da própria linguagem e à movência dos sentidos, bem como, dos sujeitos que a (re)produzem. Enquanto teoria que se confunde com a própria *práxis*, por lidar com a diversidade de discursos que estão em circulação na sociedade, a AD se configura e se completa, ao utilizar conhecimentos advindos de outras áreas do pensamento, como a Sociologia, a Psicanálise, a História, a Antropologia, a Filosofia, as teorias da Comunicação, entre outras perspectivas teóricas. O que nos permite dizer, que o caráter de incompletude, em necessitar de outros

conhecimentos, já está firmado na gênese da teoria. Não é, pois, completa, nem nunca teve pretensão de ser, mas sabe e reconhece a necessidade de ampliar olhares transversos e múltiplos sobre a linguagem e seu funcionamento deslocado do caráter puramente estrutural.

No que concerne à noção de texto, a perspectiva discursiva não o considera como um aglomerado de frases ou um mero repositório de informações, mas um ambiente materializador e materializante de discursos e ideologias. Conforme Orlandi (2003, p. 34),

Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios) como historicidade significativa e significada (e não como “documento” ou “ilustração”); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como unidade de análise que mostra acentualmente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico, compatível com a natureza dessa unidade.

A leitura parte de uma análise profunda do texto para além dos aspectos estritamente formais. Ler compreende uma atividade de “escuta” sobre os não-ditos - enunciados que habitam na subjacência dos textos. Assim, o sujeito, o lugar, a instância que assegura seus dizeres são imprescindíveis para a articulação dos sentidos constituídos e constituintes nos discursos. Faz-se necessário, portanto, procurar na exterioridade e raridade dos enunciados, mecanismos que interligam a produção dos sentidos e seus efeitos no sujeito-leitor.

Com base nestes aspectos, entendemos que a mídia compreende um terreno fértil para a disseminação de discursos outros, revestidos de verdades. Se subjetiva, deste

modo, numa cultura de espetáculo - por atuar através de formas de representação na sociedade. Quando procuramos escutar os ditos da mídia, algumas questões não podem fugir ao nosso olhar analítico: O que a mídia representa na sociedade? Como somos atingidos pelo seu poder ideológico? Como podemos utilizá-la em nossa prática pedagógica? As questões são complexas, mas tentar respondê-las é mais complexo ainda, já que os discursos provenientes da mídia estão enraizados em nossa prática diária, nos atingindo de modo quase que imperceptível.

## **2. Mídia e efeitos de sentido**

Nunca se falou tanto em mídia, ou sobre o discurso da mídia, nos últimos tempos. Enunciados do tipo “saiu na mídia”, “a culpa é da mídia”, “o preconceito da mídia” são uma constante na prática discursiva do senso comum. Mas, o que compreende, de fato, a mídia? Chareau (2006, p.12 e 19), nos responde: “Mídias são empresas de fabricar informação através do que se pode chamar de ‘máquina midiática’. (...) As mídias acham-se, pois na contingência de dirigir-se a um grande número de pessoas, ao maior número planetário, se possível”. Diríamos, pois, que o discurso da mídia articula os seguintes fundamentos: materializar ideologias; articular efeitos de sentido; instaurar poderes; atuar mediante “jogos de verdade”.

Não podemos negar a presença da mídia na nossa vida diária. Ela nos atinge todos os dias, em diferentes lugares e de diversos modos possíveis. Entre tantas características defendidas no discurso da mídia elencamos algumas: compromisso com a sociedade; prestação de serviços; credibilidade na informação; neutralidade e objetividade; é

o que propõem, por exemplo, os manuais<sup>2</sup> de alguns veículos de informação com as *Organizações Globo*, que em 2011 publicaram uma espécie de cartilha com procedimentos para serem seguidos por seus profissionais<sup>3</sup>. Tais aspectos, fundamentais para toda uma conjuntura em que estão envolvidos elementos significantes à nossa formação enquanto sujeitos historicamente marcados, nos levam a observar o quanto somos diretamente atingidos pelos discursos fabricados na/pela mídia. Diante disso, os textos produzidos nesta instância ideológica compreendem elementos culturais, funcionam enquanto um instrumento de poder que vão se cristalizando, se ramificando na sociedade, adquirindo uma posição privilegiada enquanto a voz da verdade. No entanto, se considerarmos que a mídia manipula, podemos afirmar que ela também é manipulada. Não custa lembrar o episódio da Ditadura Militar no Brasil, onde a TV e o rádio eram constantemente utilizados para promover os ideais ditatoriais daquele contexto. Há, neste sentido, um fundamento plausível instaurado na reflexão que alguns críticos fazem quando problematizam os sentidos da Imprensa e a denomina como o “quarto poder”, devido ao seu caráter ideológico e capacidade de mobilizar a opinião pública, sobretudo em matérias de grande comoção nacional.

O que seria, pois, a verdade construída na e pela mídia. Diríamos que a “verdade” compreende um processo de representação – há uma verdade midiática, mas há as verdades dos sujeitos leitores, espectadores, internautas.

---

<sup>2</sup> Com no pensamento foucaultiano consideramos que os *manuais* funcionam como mecanismos disciplinares; uma ordem que submete os sujeitos às formas reguladoras do poder.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/principios-editoriais-das-organiza-coes-globo.html#principios-editoriais>

Foucault (2003) prefere falar em “jogos de verdade”, um processo articulado por uma “relação de forças” necessárias para a circulação do poder. É um “jogo” porque envolve estratégias, mecanismos e articulações para se chegar a um determinado fim. No instante midiático, o objetivo maior é mover a opinião pública. Diante disso, enquanto um produto que ressurgiu com uma infinidade de recursos tecnológicos – predominantes no século XXI – a mídia se reveste de “verdades” porque reproduz um lugar legitimado na sociedade<sup>4</sup>.

Charaudeau (2006), discute esta questão, ao mostrar como a TV americana registrou os ataques terroristas do *11 de Setembro*. Como se o próprio acontecimento já não falasse por si, a imprensa americana, através de uma linguagem mais próxima do gênero cinematográfica do que jornalístico, apresentou todos os elementos que constituem uma ficção: a *situação inicial*; o *surgimento dos fatos*; as *vítimas*; as *testemunhas*; os *salvadores*; e o *vingador*. Temos, assim, todos os elementos de uma trama específica, reconstruída, ressignificada, emoldurada pelas lentes midiáticas americanas; um espetáculo que transita entre o real e o ficcional. O que resulta na constatação de que a mídia constrói a imagem de mocinhos e vilões, promove discursos, cristaliza estereótipos e preconceitos, estabelece modos de comportamento e imprime valores na sociedade mediante

---

<sup>4</sup> Um exemplo do “jogo de verdades” conduzido pela mídia, foi evidenciado num episódio ocorrido no primeiro semestre de 2011, com a polêmica gerada pela própria acerca do livro didático *Por uma vida melhor* da professora Heloisa Ramos. O livro foi mostrado na grande imprensa brasileira como um material didático que “ensinava as pessoas a falar errado”. Mesmo com a mobilização de linguistas, sobretudo sociolinguistas, em apoio à professora, em trazer explicações plausíveis sobre os fenômenos linguísticos, foram realçadas as “verdades” de uma mídia desinformada e preconceituosa.



jogos articulatórios, estratégias e mecanismos estabelecidos com interesses bem definidos, pois “quando um jornal constrói um discurso em que afirma mostrar a realidade, já está utilizando um recurso de persuasão.” (HERNANDES, 2006, p.23).

Com se dá, então, a construção dos efeitos de sentido da mídia? Dá-se na intrínseca relação entre linguagem e histórica; no construto entre os sentidos que se entrecruzam na exterioridade discursiva; nos enunciados que são silenciados e necessitam de ouvidos sensíveis para escutarmos seus sons. Conforme Pêcheux (1995), as palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Isto implica dizer que quando os professores de deparam com textos, sobretudo os que circulam na esfera midiática devem, antes de tudo, observar o processamento do dizer que estão articulados; deve caminhar pelo jogo articulada entre o verbal e o não-verbal, e um aspecto fundamental: entender que o sentido sempre pode ser outro.

### **3. Gestos de leitura na sala de aula: os gêneros midiáticos**

Primeiramente, se faz necessária uma distinção entre *gêneros textuais*, *tipos textuais* e *domínios discursivos*. Com base na perspectiva sociointerativa o professor Marcuschi (2008) estabelece esta distinção da seguinte forma: *Gêneros textuais* são práticas sociohistóricas que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, tais como: poema, filme, carta, email, entre outros gêneros. *Tipos textuais* são uma espécie de construção teórica (...) definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição,

injunção. E *domínio discursivo* compreende as instâncias discursivas em que circulam os gêneros. Ex.: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.

O que se denomina de “grande mídia” compreende os gêneros que circulam na instância midiática (esfera jornalística ou publicitária) tais como: editoriais, notícias, reportagens, artigos de opinião, anúncios classificados, cartas ao leitor, cartas do leitor, capa de revista charge, cartoon, entrevistas televisivas, notícias de TV, comentários, histórias em quadrinhos; propaganda, anúncios, cartazes, placas, etc. Estes gêneros são comumente enfatizados nas aulas de língua materna e predominantes nos livros didáticos.

A utilização dos gêneros ganhou uma dimensão na década de 1990 com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), regulamentados pelo Ministério da Educação. Não obstante ao redimensionamento deste olhar pragmático no ensino, ainda persistem metodologias obsoletas e mecanicistas nas aulas de língua materna. Na ânsia em utilizar os gêneros textuais (que tanto “recheiam” os livros didáticos, deixando-os atraentes e coloridos para os jovens), trabalhos de diversos pesquisadores informam que ainda persistem uma abordagem equivocada dos gêneros textuais, com ênfase em sua forma e estrutura e não sua função nas práticas comunicativas dos sujeitos. Configurando, deste modo, um ensino de caráter *quantitativo* em detrimento de uma análise *qualitativa*.

Chamemos de método *quantitativo* aquele que se fundamenta no acúmulo de informações, ou seja, a preocupação consiste em identificar quantas questões o aluno acertou durante a prova, ou ainda, quantos gêneros foram produzidos durante o ano. O que importa, fundamentalmente, é “preparar” o aluno para assimilar o

maior número de informações sobre determinados conteúdos. Nesse sentido, apregoa-se que se deve “aprender” para cumprir executar atividades mais emergenciais: decorar os verbos e suas conjugações, identificar nos gêneros os aspectos morfosintáticos.

Já a segunda perspectiva, a *qualitativa*, está alicerçada na qualidade da leitura; na assimilação dos gêneros enquanto formas de organização comunicacional. Sendo assim, as questões que devem nortear os modelos qualitativos compreendem em saber como o aluno assimila tais gêneros; que efeitos de sentido os constituem; ou ainda, que elementos históricos, sociais e ideológicos delineiam as fissuras deixadas pelo sujeito-autor, pois o importante é observar não *o que* o texto diz, mas *como* diz. A qualidade implica associar os saberes curriculares aos saberes trazidos pelos alunos, promovendo deste modo, um processo de letramento. O aluno não apenas identifica o gênero, mas sabe onde e como utilizá-lo conforme suas necessidades. Dentre tantos gêneros que são utilizados nas aulas de língua materna, observa-se que os que circulam na mídia (editorial, charge, crônicas, anúncios, entre outros), funcionam como um terreno fértil para utilização de uma metalinguagem puramente tecnicista. Os textos são tomados como um produto fechado, acabado, sendo explorado para responder questões que, na maioria das vezes, subestima a capacidade intelectual do aluno. Não é raro vermos em livros didáticos questões do tipo: Qual o título da notícia? Onde se passa a história? Quem são os personagens envolvidos na notícia? Dê outra versão à história. Ou ainda, vemos uma pequena nota explicativa para conceituar o gênero, e mostrar sua estrutura.

Primando pela qualidade e não quantidade de informações adquiridas, vejamos como se dá a análise de

um texto na perceptiva discursiva. Para tanto, selecionamos as matérias de primeira página de dois periódicos de grande circulação na imprensa brasileira: os jornais *Folha de São Paulo* (edição 03/01/2012) e *O Globo* (edição 04/01/2012). A escolha destes dois periódicos brasileiros se deve à tradição que ocupam na imprensa, e a forma como conduzem os enunciados, articulando estratégias para estabelecer um diálogo entre textos verbais e não-verbais. A capa do jornal *Folha de São Paulo* aparece da seguinte forma:

**FOLHA DE S. PAULO**  
 3ª FEIRA, 3 DE JANEIRO DE 2012 • R\$ 1,50

**Com mau tempo, Rio vive dia de caos em aeroportos**  
 O tempo ruim fez com que o Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro/Galeão tenha um dia de caos em aeroportos. O tempo ruim fez com que o Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro/Galeão tenha um dia de caos em aeroportos.

**Estradas param no pós-feriado**  
 O trânsito em rodovias e estradas parou no Rio de Janeiro após o fim do feriado. O trânsito em rodovias e estradas parou no Rio de Janeiro após o fim do feriado.

**TJ vai rever pagamentos a juízes**  
 Novo presidente da corte paulista promete investigar supostos privilégios, como auxílios, moradia e licenças indevidas. O novo presidente da corte paulista promete investigar supostos privilégios, como auxílios, moradia e licenças indevidas.

**Espanha prevê rombo maior e mais reformas**  
 O governo espanhol prevê um déficit maior em 2012 e mais reformas. O governo espanhol prevê um déficit maior em 2012 e mais reformas.

**Kanash autoriza trem em área de implantação parcial**  
 O governador do Rio Grande do Sul autoriza a construção de um trem em uma área de implantação parcial. O governador do Rio Grande do Sul autoriza a construção de um trem em uma área de implantação parcial.

**Em MG, TI escapam pouco antes de prédio desabar**  
 O prédio do Instituto de Física da Universidade Federal de Minas Gerais desabou, matando vários pessoas. O prédio do Instituto de Física da Universidade Federal de Minas Gerais desabou, matando vários pessoas.

**R\$ 4 bilhões POR DIA**  
 O Brasil arrecada cerca de R\$ 4 bilhões por dia em impostos. O Brasil arrecada cerca de R\$ 4 bilhões por dia em impostos.

**R\$ 1.512.107.357.698,90**  
 O Brasil arrecada cerca de R\$ 1.512.107.357.698,90 em impostos. O Brasil arrecada cerca de R\$ 1.512.107.357.698,90 em impostos.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cp03012012.htm>

O periódico *Folha de São Paulo* surge em 1º de janeiro de 1960, como resultado da fundição de três jornais *Folha da*

*Noite* (1921), *Folha da Manhã* (1925) e *Folha da Tarde*, fundada após 24 anos. É conhecido como o primeiro periódico a utilizar técnicas de impressão com um aspecto moderno e atual – fotocomunicação. A preocupação com o leitor em atuar com base na persuasão é imprescindível para os veículos de informação. Leitor/assinante significa lucro, gera interesse por parte dos anunciantes – os que sustentam o veículo.

Nos dias atuais, em pleno processo de modernização das ferramentas tecnológicas, época em predomina uma cultura da imagem, onde tudo o que se movimenta, ou produz algum som, é determinante para o estabelecimento de uma maior interação com o público, a notícia passa a ser produzida mediante este aparato tecnográfico, e os fatos, tendem a reproduzir cada vez mais o real. É o que detectamos nos jornais e/ou revistas do século XXI que aparecem com infinitas formas de entretenimento: a notícia em 3D, versões para *ipad*, entre outros recursos, que se tornaram preocupações fundamentais dos meios de informação, pois “informação, comunicação, mídias são as palavras de ordem do discurso da modernidade”. Charaudeau (2006, p.12).

Com o surgimento de uma linguagem digital tão determinante em nossas práticas cotidianas, a imprensa escrita temeu um possível declínio, já que não possuía tantos atrativos como seus concorrentes. Contudo, como forma de atenuar possíveis perdas de público, os jornais impressos começaram a utilizar outros procedimentos, entre estes está a necessidade em investir na diagramação, seleção das imagens, ou seja, na visualização da notícia. Os jornais aparecem mais atrativos, há um maior investimento nos aspectos gráficos para atrair o leitor onde quer que ele esteja. Hoje, se não todos, ou quase todos os jornais,

possuem também versões digitais com inúmeras formas de interação com o leitor que passa agora a ser internauta, leitor virtual. São aspectos detectados na apresentação desta capa do jornal *Folha de São Paulo*.

As matérias são apresentadas pelo diálogo entre o texto verbal e o não-verbal que se entrecruzam no dizer do jornal - indícios de um dialogismo, discursos diretamente articulados para o outro (leitor). O periódico vai direcionando o movimento dos sentidos, deixando o leitor em dia com os acontecimentos do país. Temos deste modo, a reprodução das características que revestem o discurso jornalístico ao evidenciar um compromisso com a sociedade em mostrar os acontecimentos que circulam na atualidade, com ênfase para os relatos das chuvas no início do ano e os transtornos causados.

Um outro aspecto que nos chama atenção nesta capa do jornal, são os elementos gráficos (organização dos enunciados, tamanho das letras, posicionamentos das imagens) que são articulados, estrategicamente, na diagramação. Aparecem os seguintes títulos (chamadas): *Com mau tempo, Rio vive dia de caos em aeroportos; Estradas param no pós-feriado; Espanha prevê rombo maior no déficit e mais reformas; Em MG, 11 escapam pouco antes de prédio desabar*; além de outras notícias secundárias. Contudo, há um título apresentado em tamanho maior com a função de atrair o leitor de modo instantâneo ***TJ vai rever pagamentos a juízes***. O jornal chama a atenção para a crise do tribunal de Justiça de São Paulo.

A estratégia midiática mediante seu “jogo de verdade” se dá quando o periódico evidencia este acontecimento factual (crise no Tribunal de Justiça), para “alertar” o sujeito-leitor, ou seja, polemizar o fato. Sendo assim, quando apresenta a crise no TJ não apenas noticia tal fato, estabelece

um mover dos sentidos atuando no imaginário social do leitor, ao buscar no interdiscurso outros casos de improbidade no governo de São Paulo. Tal discurso é reafirmando no subtítulo: *Novo presidente da corte paulista promete investigar supostos privilégios, como auxílios-moradia e licenças indevidas.*

Como um *panóptico*<sup>5</sup> da modernidade, o jornal se reveste do discurso da vigilância para construir poderes e preservar sua credibilidade de jornal que está “à serviço do Brasil” (seu slogan). É assim, que vai ganhando notoriedade, preservando uma imagem da transparência dos fatos, firmando e se reafirmando enquanto periódico sério que cultiva laços de proximidade com seu público.

O discurso da transparência e vigilância produzido pelo jornal adquire um dimensionamento mediante o lugar em que se instaura. A notícia do TJ está posta no mesmo ambiente em que são relatados os transtornos provocados das enchentes, enfatizados pelas imagens de pessoas nos aeroportos ou atravessando córregos. Vemos que há uma rede de filiações, na dispersão ou descontinuidade do dizer (já que trata de temas distintos). Os não-ditos retomam outras unidades. Sendo assim, postos desta forma, podemos analisar que não apenas as chuvas representam um caos, mas a crise no TJ também desestrutura a sociedade. Ao mesmo tempo em que se investiga a entrega indevida de auxílios-moradia, vemos a representação dos bolsões de miséria no país (como mostra a imagem logo abaixo do texto principal). Concordamos, então, com Foucault quando afirma que,

---

<sup>5</sup> Espaço onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 2009, p.188).

Nenhum signo surge, nenhuma fala se enuncia, nenhuma palavra ou nenhuma proposição jamais visa a algum conteúdo senão pelo jogo de uma representação que se põe à distância de si, se desdobra e se reflete numa outra representação que lhe é equivalente. (FOUCAULT, 2002, p.108).

As apresentações das matérias na primeira página desta edição da *Folha de São Paulo* produzem uma movência de sentidos, retomam lugares outros, olhares outros, conforme sua linha editorial, ou seja, a formação ideológica do veículo. Os dizeres explicitados no periódico “deixam” transparecer outras vozes significativas. Ancorado no discurso da atualidade, ou na polêmica dos fatos, o jornal responde por lugares modalizadores do redizer. Não compreendemos as notícias, as informações veiculados nos ambientes jornalísticos, apenas como lugares de verdades, mas veículos multifacetados, que movem sentidos e se metamorfoseiam para construir efeitos múltiplos.

Vejamos como o jornal *O globo* (edição de 04/01/2012) se subjetiva para o público:



**O GLOBO**

SEXTA-FEIRA, 24 DE ABRIL DE 2014 • R\$ 1,50 • Nº 10.200

---

**Réveillon: prefeitura ampliará bloqueios**

• Mesmo com o início da chegada da temporada de festas, a Prefeitura de São Paulo anunciou que ampliará os bloqueios de trânsito em São Paulo durante o Réveillon de 2014.

• A Prefeitura anunciou que ampliará os bloqueios de trânsito em São Paulo durante o Réveillon de 2014.

Águas de Janeiro



**Obras mudam o cenário do Sambódromo**

• Nos últimos meses, o cenário do Sambódromo mudou. O novo Sambódromo, que será inaugurado em setembro de 2014, já está sendo construído.

## Dilma intervém em pasta que faz uso político de verba contra cheia

Pernambuco, estado do ministro da Integração, foi o que mais ganhou recursos

**Facilete agora é para aliar mais turistas**

• Facilete é o nome de um projeto de lei que visa facilitar a entrada de turistas no Brasil. O projeto já está sendo discutido no Congresso Nacional.



• O ministro da Integração Nacional, Sérgio Faria, anunciou que o Brasil vai receber mais turistas em 2014. O projeto de lei já está sendo discutido no Congresso Nacional.

**Na divisão de fim de ano, ex-futebolista Sobrinho tem receitas altíssimas e merenda** **Com o mês frio, sempreiros ainda esperam preços de quase 20% dos votos**

Página 8 Página 10

**Acre recebe ajuda federal para haitianos**

• O governo do Acre recebeu ajuda federal para receber haitianos que chegaram ao Brasil em 2010. A ajuda é para cobrir as despesas com alimentação e saúde.

Só Cristo sabe



LITURGIAS



**Voto de governador argentinês: 'Eu não quero mais!'**

• O governador argentino, Mauricio Macri, anunciou que não quer mais o cargo. Ele se declarou inconstitucionalmente inepto.

**Quem não quer mais o cargo de governador argentino: 'Eu não quero mais!'**

• O governador argentino, Mauricio Macri, anunciou que não quer mais o cargo. Ele se declarou inconstitucionalmente inepto.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/>

Um dos periódicos mais influentes no Brasil *O Globo* foi fundado por Irineu Marinho em 29 de julho de 1925 e é sediado no Rio de Janeiro. Pertence ao grupo *Organizações Globo* de propriedade da família Marinho. Além do veículo impresso pertencem também ao grupo a *Rádio Globo*, a *Rede Globo de Televisão* e a *Editora Globo*.

Como o periódico anterior *O Globo*, nesta edição, apresenta suas notícias estabelecendo um diálogo com as imagens dos principais acontecimentos do dia. São ao todo 04 (quatro) imagens seguidas de suas respectivas legendas e uma charge de Chico Caruso. O jornal também destaca as enchentes deste início de ano, com ênfase na cidade de Ouro Preto que teve seu terminal rodoviário parcialmente

destruído, vitimando uma pessoa. A manchete principal *Dilma intervém em pasta que faz uso político de verba contra cheia* vem com o seguinte subtítulo *Pernambuco, estado do ministro da Integração, foi o que mais ganhou recursos*. Como estratégia de construção da verdade o jornal articula um discurso irônico materializado nos enunciados *estado do ministro da Integração* e retomado nas imagens das chuvas em várias localidades do país.

Primando pelo compromisso de parceria com a sociedade e se subjetivando enquanto um veículo de credibilidade na imprensa brasileira, o jornal busca construir um discurso que prima pelos valores morais e éticos, mostrando ao seu público-leitor os assuntos relacionados à política e, sobretudo à distribuição dos recursos financeiros do país. Conforme a ideologia do jornal não basta apenas informar, mas denunciar, alertar a população sobre supostos casos de corrupção no Ministério da Integração Social.

Semelhante ao jornal *Folha de São Paulo*, observamos que *O Globo* também propõe um mover dos sentidos, um deslocamento do sujeito ao atuar em seu interdiscurso para promover gestos de interpretação. As notícias sobre os transtornos das chuvas juntamente com a suspeita sob o Ministério, quando postas lado a lado, conduzem um processo de discursivização, uma mesma relação de sentido – a fragilidade, a vulnerabilidade do governo e suas consequências.

A primeira página do jornal traz, deste modo, vários recortes de histórias outras e lugares outros que são conduzidos para estabelecer, controlar e disciplinar a sociedade, agindo em suas decisões. Tal atitude disciplinadora é ratificada também na charge de Chico Caruso que surge com o título *E vem aí o jogo do ano* – um discurso irônico e

polifônico emoldurados de humor. São formações discursivas que materializam as formações ideológicas revestidas no dizer jornalístico. Como a Imprensa é um lugar legitimado na sociedade, tais histórias ressurgem com nuances de verdades únicas, estrategicamente, organizadas e sistematizadas.

Quando um leitor procura um jornal ou revista, nem sempre é atraído apenas pelo que é noticiado, mas como tal notícia é “embalada”; como as imagens estão dialogando com os textos verbais e interagindo na memória discursiva deste sujeito. E neste espetáculo, produzido/promovido pela mídia, cada ato, cada cena, se configura em um “novo” dizer, ou um “novo” acontecimento. O que nos leva a crer que não são apenas notícias o que consumimos, são discursos legitimadores de verdades; são processos de rememoração que nos são trazidos numa espécie de devir necessário para a construção e constituição dos efeitos de sentido.

Em *As Palavras e as Coisas* (2002) ao estudar as similitudes, Foucault afirma que os enunciados não passam de um jogo de representação que se desdobra e se reflete. Os jogos de representação vistos nesta matéria instauram efeitos de interpretação/reinterpretação. Nas dobras da memória por onde o poder circula, por onde os discursos se constroem, vemos que cada elemento é determinante para compor a cadeia enunciativa e materializar a ideologia proposta pelos sujeitos-jornalistas.

Neste processo de construção identitária e seus efeitos de subjetivação *O Globo*, se figurativiza como guardião dos interesses da sociedade, “pretende” “vigiar”, mas também “punir” os transgressores, que ameaçam a ordem, a ética nacional. Pune ao procurar mostrar os bastidores da política nacional, sobretudo a denúncia de corrupção no Ministério

da Integração Social. Pune ao utilizar a estratégia da denúncia, ao narrar a trama dos envolvidos neste caso. Pune enfim, através da palavra e do poder ideológico legitimado pela Imprensa. Ao denunciar, imagina ganhar a confiança do leitor, construindo uma identidade de jornal de credibilidade na sociedade.

#### 4. Considerações

A análise das capas dos dois periódicos apresentados propõe uma leitura plural que transcenda os limites do texto. É desta forma, que se torna imprescindível o trabalho com os gêneros da mídia, não apenas na situação ensino-aprendizagem (contexto escolar), mas todo e qualquer sujeito, envolvido com o universo dos acontecimentos, precisa exercer sua criticidade diante do que nos informam os meios de comunicação. Os *gestos de leitura*<sup>6</sup> produzidos pelos sujeitos são condicionados mediante seu grau de maturidade e/ou formação ideológica que os constituem. Um leitor ingênuo fica apenas na estrutura linguística do texto, apenas nos relatos das notícias. Contudo, vimos que os dois jornais, embora tentem reproduzir uma neutralidade e imparcialidade dos fatos, agiram conforme outros interesses necessários para aquilo que se pretende construir, ou firmar um lugar no seio da sociedade brasileira. O jornal *Folha de São Paulo* “evidenciou” a crise no Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo, atuou com infinitas estratégias para sua apresentação, sempre primando pelo valor de verdade. Do mesmo modo, o jornal *O Globo* evidenciou as chuvas que assolam o país neste início de ano, mas enfatizou a denúncia de irregularidade no Ministério da Integração. Cada

---

<sup>6</sup> Conceito desenvolvido pela professora Eni Orlandi (responsável pela introdução da Análise do Discurso no Brasil).

periódico, voltado para seu público específico, com todo seu aparato tecnográfico, não apenas procurou informar o leitor, mas formar uma opinião.

Vimos, deste modo, que as “verdades” e “jogos de verdade” recriados pelos jornais são condicionados por uma ordem controladora de um dizer submetido às regras disciplinares que funcionam como uma “polícia discursiva”.

Sabemos que promover uma análise textual nesta perspectiva compreende um processo de construção que vai sendo edificado a cada dia. Mas, não podemos continuar “analisando” textos de modo superficial. Por isso, deve-se manter um cuidado em introduzir os gêneros midiáticos na sala de aula, trabalhando seus efeitos de sentido edificados no entrecruzar entre os ditos e não-ditos, entre os sons e silêncios deixados pelos sujeitos-jornalistas.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estudos das Ideologias e Filosofia da Linguagem. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 21ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. 8ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. Campinas: Cortez, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

VERÓN, E. *A produção do sentido*. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1980.

## **Links**

Primeira capa da Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cp03012012.htm>

Primeira capa do jornal O Globo. Disponível em: a <http://www.oglobo.globo.com/>



# IMAGENS DE PROFESSOR NO JORNALISMO: CONVOCAR OS MELHORES COMO PROCESSO DE DESQUALIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Katia Zanvettor

## 1. A atração dos melhores?

Neste capítulo, pretendemos argumentar que existem no jornalismo contemporâneo imagens predominantes que conformam sentidos sobre os professores do ensino básico, são elas: um professor mal formado e despreparado para promover uma educação de qualidade. Queremos mostrar que se não há novidade na desqualificação, há um elemento novo acrescido a tais imagens que é o sentido de exclusão dos professores e substituição por outros melhores. Estes sentidos, ainda que procurem demonstrar uma mobilização por parte do jornalismo de valorização da profissão docente, na prática, reforça estereótipos e a imagem negativa do professor.

Para empreendermos este trabalho organizamos o capítulo em dois movimentos. Em um primeiro, cotejamos pesquisas acadêmicas que versam sobre a imagem do professor no jornal, e depois apresentamos nosso próprio levantamento em jornais, revistas e matérias publicadas em veículos online, procurando encontrar as possíveis marcas novas que organizam esses discursos.



A partir do primeiro estudo pudemos constatar que não parece ser exatamente uma novidade falar em uma imagem negativa do professor no jornal e que, já algum tempo, os pesquisadores em educação interessados em estudos midiáticos têm alertado sobre tais elaborações. Assim, a partir de estudos anteriores (Carmagnani, 2004; Barbara e Beber-Sardinha, 2004; Ferreira, 2002), podemos inferir que a imagem do professor há algum tempo tem sido apresentada pelas instâncias midiáticas, em seus mais diversos suportes, associada ao sentido pejorativo. As construções jornalísticas sobre os professores não só desqualificam seus saberes e os modos de produzir seu trabalho como, inúmeras vezes, os associam como a causa da má qualidade da educação.

Segundo Carmagnani (2004) a chamada “desqualificação do professor” na mídia está atrelada a temas que divulgam os “problemas da educação” e que, de fato, buscam estabelecer novos parâmetros de verdade sobre a escola pública com a veiculação de notícias que apontam o professor como o verdadeiro culpado de toda a crise. Ao analisar matérias e artigos de opinião sobre educação, publicados durante cinco anos (1999 a 2004) no jornal Folha de São Paulo, a pesquisadora observou que há uma repetição no modo de construir sentidos sobre o professor e que esse sujeito está excluído de se colocar, em tal discurso, como um agente de mudança.

A pesquisa de Rocha (2007) estudou quarenta e oito exemplares da revista Nova Escola, publicados entre 2001 a 2004. Analisando os “relatos de experiência” (relatos em que um professor-leitor escreve para a revista Nova Escola) e “experiências relatadas” (relatos em uma experiência de ensino de língua materna realizadas em sala de aula), a pesquisadora identificou a divulgação ao leitor (professor) da importância de se copiar uma figura mítica: o professor

ideal. Mostrou duas tendências na divulgação desse modelo: uma de proposição (2001-2002) e outra de imposição (2003- 2004). Assim, podemos entender que a existência e a divulgação de um “modelo de professor ideal” indiciam que o professor brasileiro precisa de um guia externo (como a revista estudada) para a realização de seu trabalho. A investigação aponta, ainda, como um dos possíveis efeitos dessa divulgação, o favorecimento de uma postura de desresponsabilização por parte do professor em relação ao seu trabalho e a realização de atividades de ensino que não levam em conta a pluralidade de contextos educacionais no Brasil.

Anjos (2008), na dissertação de mestrado intitulada *A educação infantil representada: uma análise da revista Nova Escola (2005-2007)*, analisa as matérias publicadas na revista Nova Escola buscando depreender as representações da educação infantil veiculadas nesse periódico. Uma das conclusões a que o pesquisador chegou é que se observa uma exclusão do professor, a qual Anjos nomeia de “processo de segregação”, enfrentado pelos docentes que não se enquadram no referencial proposto pela revista.

A pesquisa empreendida por Barbara e Beber-Sardinha (2004), que analisou o subcorpus do Banco de Português, também colabora para confirmar a exclusão do professor de ensino básico. Com objetivo de analisar a imagem projetada na imprensa sobre o professor, os pesquisadores trabalharam desde as perspectivas da Linguística de Corpus e da Linguística Sistêmico-funcional. Analisaram 223.731.280 palavras de textos de jornais e revistas utilizando o Software WordSmith Tools. Dessas palavras, estudaram as sete ocorrências mais frequentes para o “lema” professor e, posteriormente, as sequências fixas de palavras que ocorrem próximas das palavras de busca.

Apesar de nossa perspectiva teórica não se aproximar do modelo da pesquisa citada, é interessante destacar as conclusões às quais os pesquisadores chegam a partir da análise dos dados:

Para Barbara & Beber-Sardinha (2004, p. 122), as ocorrências do lema professor e suas realizações mais frequentes que aparecem na imprensa são:

- Professor e professora: são pessoas específicas, qualificadas por um título, ligadas à universidade, que dão opinião à imprensa.
- Professores: o termo corresponde a uma classe de trabalhadores, genérica, ligada a escola pública, associada a reivindicações e movimentos trabalhistas.
- Professoras: são pessoas específicas, de colégio.

A pesquisa conclui que há uma distinção no tratamento dado para os professores de universidades e para aqueles ligados ao ensino básico. Enquanto os primeiros são valorizados em sua individualidade, possuem voz e nome, os segundos, por sua vez, aparecem frequentemente sem nome, ligados à rede pública, salientando “pontos de sua formação que não são satisfatórios” (BARBARA & BEBER-SARDINHA, 2004, 125). O que se nota, portanto, como observam os pesquisadores, é a valorização dos professores pesquisadores da educação superior e o reforço do desprestígio da profissão docente enquanto categoria da educação básica.

Ferreira (2002), interessado em perceber como se desenrolou um processo de “profanação” do magistério na imprensa carioca, investigou como o professor foi representado no jornal durante cinco décadas, tendo como recorte os textos publicados nos dias próximos à data de comemoração do “dia do mestre”. O levantamento do

pesquisador permite perceber que houve uma mudança significativa no modo como o professor veio sendo representado ao longo das décadas de 1940 a 1990, passando de uma imagem sagrada para uma imagem de desprestígio social.

As conclusões das pesquisas consultadas indicam que não é novidade a depreciação docente no discurso jornalístico. Elas permitem-nos recolocar nossa argumentação de que o que há de novo na imagem docente no jornalismo não é sua desqualificação, mas o modo como ela se dá. Percebemos, a partir desse levantamento bibliográfico, que o elemento novo nas escolhas jornalísticas para retratar o professor da educação básica não é a desqualificação, mas, sim, o modo de desqualificar o professor. Esse professor, que na pesquisa de Ferreira (2002) foi considerado um profissional missionário, digno de uma valorização “sagrada”, passou por um longo período de difamação e desqualificação. Atualmente, a nosso ver, o discurso sobre essa categoria profissional se pauta numa perspectiva de “exclusão” dos professores que estão trabalhando e de substituição desses por outros, “melhores”.

Feito esse levantamento bibliográfico, passaremos a confrontar as conclusões dessas pesquisas com os dados que compõem nosso levantamento. Para refletir sobre o que observamos nas pesquisas empreendemos um levantamento de textos noticiosos e artigos de opinião publicados em diferentes veículos da imprensa nos últimos cinco anos<sup>1</sup>. Reunindo os textos analisados, percebemos que a frequente desqualificação do professor e sua consequente

---

<sup>1</sup> Estes dados foram retirados de um conjunto de mais de 164 matérias que analisamos durante nossa investigação de doutoramento no programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo.

responsabilidade pelo fracasso da escola estão sendo acrescidas pelo discurso de “atração dos melhores” para a profissão de professor. Para facilitar o trabalho com os textos, desse levantamento criamos um padrão de nomenclatura baseado na letra L e na numeração de 1 a 5, pela ordem apresentada no Quadro:

Quadro 1 - Levantamento complementar ao *corpus* principal

Nº	Data	Matéria
L1	15/10/2009	Professor Nota 10 (Educar para Crescer, Abril:),
L2	02/2010	Como <b>buscar os melhores</b> profissionais para a sala de aula (Revista Escola, Abril:),
L3	02/2010	É preciso <b>atrair os melhores</b> candidatos a professor (Revista Escola, Abril:),
L4	15/11/2008	“Não estamos a caminho <b>de nada</b> ” <sup>2</sup> (Época, Abril),
L5	15/10/2010	Dia do professor: Magistério tem dificuldade para <b>atrair novos talentos</b> . (EPTV, Rede Globo),

Cotejando apenas os títulos das matérias que compõem nosso levantamento inicial, chama-nos a atenção à recorrência de termos que se relacionam à “busca”, à “atração” de um novo perfil de professor. Importante, neste momento, salientarmos o que o pesquisador Van Dijk (1997), em seu estudo sobre a estrutura do texto jornalístico, alerta acerca da importância do título para a constituição da notícia. Segundo o autor, o título é ao mesmo tempo o que nos “chama” para leitura e o que “resume” a matéria,

---

<sup>2</sup> As aspas marcadas nesta matéria foram postas pelo próprio periódico do qual recortamos o exemplo e se refere a uma citação de um especialista entrevistado na matéria.

garantindo uma compreensão do tema antes mesmo da leitura.

Nesse sentido, é possível apreender pelos títulos o modo como a imprensa organiza seus discursos, ora com afirmações imperativas que diagnosticam uma realidade em geral ruim (matérias L4 e L6), ora em tom prescritivo indicando receitas para o campo da educação com vistas à mudança da realidade relatada (matérias L2, L3 e L5).

Passemos aos textos, buscando depreender as similaridades entre eles, para mostrar como o jornalismo sustenta seus argumentos. Selecionamos as quatro primeiras matérias:

Quadro 2 – Excertos dos textos analisados

Texto L1	Texto L2	Texto L3	Texto L4
<p>Selecionar <b>os melhores professores</b>. Este é o quarto mandamento <b>do estudo</b> da consultoria McKinsey para uma nação chegar ao topo da Educação. O estudo, chamado de Os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho</p>	<p><i>Painel de especialistas organizado pela Fundação Victor Civita aponta oito caminhos para atrair bons candidatos para a docência. (grifos nossos).</i></p>	<p>Quando se fala em escolha profissional, uma impressão parece ter se espalhado pela sociedade: <b>cada vez menos jovens querem ser professores</b>. A julgar por uma <b>pesquisa</b> encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), essa ideia - infelizmente -</p>	<p><b>Para João Batista Araújo e Oliveira</b>, um dos maiores desafios do Brasil é <b>atrair professores qualificados</b>: "Nos países onde a educação tem os melhores desempenhos, os professores saem do grupo dos 20% melhores alunos do Ensino Médio.</p>

<p>do Mundo Chegaram ao Topo, diz que: "A qualidade de um sistema educacional não será maior que a qualidade de seus professores." (grifos nossos).</p>		<p>está correta. De acordo com a sondagem, somente 2% dos estudantes do Ensino Médio tem a Pedagogia ou alguma licenciatura (as duas carreiras mais ligadas à sala de aula) como a opção principal no vestibular. (grifos nossos).</p>	<p>No Brasil, eles são os 10% piores." (grifos nossos).</p>
---	--	--	---

Essas matérias têm em comum o fato de trazerem a fala de “especialistas em educação” para a confirmação do tom já impresso nos títulos: é preciso atrair os melhores. A informação se organiza, portanto, em torno de uma conjunção das opiniões dos especialistas, de dados estatísticos divulgados em pesquisas realizadas ora por instituições privadas, às vezes ligadas ao próprio meio de comunicação que divulga os dados (como a Fundação Victor Civita), ora por instituições públicas legitimadas para diagnosticar a educação pública, ora por organismos internacionais.

Consideramos que pode ser uma tarefa bem rica o trabalho de pesquisar até que ponto os indicadores da educação, produzidos por essas inúmeras instâncias, podem comprovar efetivamente a relação direta entre má qualidade da educação e formação dos professores. Um exemplo que poderíamos citar dessa incongruência é a prova para professores temporários do Estado de São Paulo que foi

amplamente noticiada, inclusive pela Folha de São Paulo, após resultados “desastrosos” dos professores avaliados.

Segundo dados da própria secretaria, três mil professores temporários tiraram nota zero no exame (DIMENSTEIN, 2009). Contudo, não saiu no jornal que essas provas sofreram expressivo boicote dos professores, os quais, não concordando com o sistema de avaliação do estado, entregaram a prova em branco. Portanto, ainda que tomemos como dado o argumento de que há problemas em relação à qualidade de ensino na educação no Brasil, pretendemos relativizar o modo como a mídia apresenta tal argumento, responsabilizando o professor como, se não o único, o principal culpado pelos problemas da educação.

Não defendemos que a dificuldade da educação formal brasileira em dar respostas às demandas do mundo do trabalho, aos anseios de mobilidade social da população ou ainda de inserir os sujeitos na cultura legitimada e valorizada socialmente deva ser desprezada pela mídia. A crítica não pode ser desprezada ou ignorada, entretanto, é preciso estar atento ao modo de construção do argumento jornalístico que, ao particularizar o que é histórico, ao inverter o particular para o geral e ao confundir opinião com informação<sup>3</sup> (ABRAMO, 2003), parece muito mais conduzir à paralisia do que à mobilização dos sujeitos envolvidos com a educação para a ação.

Particularmente, no modo de reportar as opiniões da fonte, ainda que o jornalismo pregue o confronto de

---

<sup>3</sup> Abramo (2003) trabalha com muitos outros padrões de manipulação da grande imprensa: padrão de ocultação, padrão de fragmentação, padrões de inversão – desmembrado em muitos outros –, padrão de indução e padrão global. Resumimos aqueles que nos parecem mais significativos, embora pretendemos retornar aos outros padrões no momento da análise.



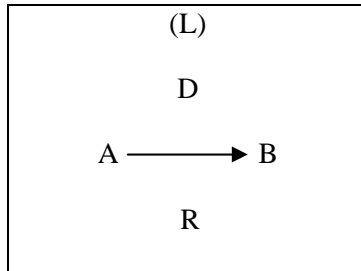
opiniões e discursos divergentes cooperando sobre o sentido do texto, há uma tentativa de: 1) delimitar a fala do outro, com relação aos sentidos que se busca fazer prevalecer no texto, e 2) excluir do espaço discursivo sentidos que possam divergir ou contrapor, como um regime de verdade, excluindo qualquer possibilidade de opiniões divergentes. Essas tentativas nos remetem aos processos de enunciação, descritos por Pêcheux e Funchs (2010).

Diremos que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por características colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não dito”. A enunciação equivale pois colocar fronteiras entre o que é selecionado e tornar preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. (PÊCHEUX & FUNCHS, 2010, p.175)

Diremos que, no jornalismo particularmente, o discurso do outro é muito importante nesse processo enunciativo, sendo a voz do especialista a fronteira que delimita, no texto, o que está autorizado, enquanto sentido legítimo, e o que não está autorizado. Particularmente na cobertura jornalística sobre educação, em especial quando se trata do professor, observamos que essa produção de sentidos está entrelaçada com bandeiras legítimas construídas pelo próprio campo da educação.

Segundo Pêcheux (2010), o discurso se manifesta sempre organizado a partir de condições de produções já dadas, ou seja, ao compor-se o discurso estabelece relações de sentidos com discursos já postos, mas com as “deformações” da situação no qual esse novo discurso se materializa. Partindo do esquema informacional de Jakobson (1963) que coloca

em evidência tanto os protagonistas do discurso como o seu referente, ele retrabalha substituindo o termo “mensagem” por discurso. A seguir, observemos o esquema construído por JAKOBSON (1963).



Sendo:

A: o “destinador”

B: o “destinatário”

R: o “referente”

L: o código linguístico comum a A e a B; o “contato” estabelecido entre A e B;

D: A seqüência verbal emitida por A em direção a B;

A partir deste esquema e escapando a regulação da teoria da informação que entenderia D como a “mensagem” e também recolocando A e B como a representação de posições sociais e não a de homens em situação de comunicação. O esquema, portanto, colabora na construção da argumentação do autor que há posições definidas a priori em um processo enunciativo e que tais posições vão determinar o modo como o discurso se materializa e suas conseqüentes repercussões. As formações imaginárias, portanto, são estes processos de prever e supor que operam sobre as posições dos sujeitos no discurso e que conforma o seu dizer. Retomando ao nosso exemplo esta perspectiva nos conduz a outras inferências sobre a materialidade do

discurso, já vimos que há um leitor e saberes pressupostos na constituição do texto, mas tomar as formações imaginárias como elemento de análise e propriamente o conceito de imagem que subjaz a esta elaboração teórica implica na análise considerar também a posição da revista, do seu leitor, a posição das informações com as quais o veículo trabalha.

Enfim, a partir dos quadros apresentados por Pêcheux (2010) sobre as questões implícitas e significações das formações imaginárias podemos elaborar uma série de questões que podem colaborar todos os feixes de imagens que podem ser produzidos a partir do esquema proposto:

Quadro 3 – Questão implícita e significação da formação imaginária (adaptação)

Questão implícita e significação da formação imaginária (PÊCHEUX, 2010, p. 82)	Desdobramentos possíveis para análise da imagem do professor na mídia impressa
<p>“quem sou eu para lhe falar assim?”            “Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A”</p>	<p>Que imagem o jornalismo faz de si?</p>
<p>“quem é ele para que eu lhe fale assim?”            “imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A”</p>	<p>Que imagem o jornalismo faz do Leitor?</p>
<p>“de que lhe falo assim?”            “‘ponto de vista’ de A sobre R”</p>	<p>Que imagem o jornal faz sobre o que escreve?</p>
<p>“quem sou eu para que ele me fale assim?”            “imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B”</p>	<p>Que imagem leitor faz de si no jornalismo?</p>

“quem é ele para que me fale assim?”	Que imagem o leitor faz do jornalismo?
“imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B”	
“de que ele me fala assim?”	Que imagem o leitor faz do que o jornalismo escreve?
“‘ponto de vista’ de B sobre R”	

Assim, nas posições colocadas temos que A é a mídia impressa nas suas diferentes formas aqui representadas (jornais, revistas, matérias *on line*) e B é o leitor destes veículos e R corresponde ao referente, ou seja, os dizeres que se tem sobre o professor e a imagem que se faz dele para escrever sobre ele. É pertinente reforçar que o que interessa a esta pesquisa e, especificamente a este trabalho é a imagem que os meios de comunicação fazem do professor, portanto, nosso foco de análise aqui recairá sobre duas das formações imaginárias: que imagem a mídia impressa em questão (revista, jornal, site, etc..) faz de si próprio para escrever sobre os professores?, E que imagem a mídia impressa faz do professor (ou seja, R) sobre o qual escreve?

Observamos que o segundo tópico, tratando-se do referente (R), precisa ser considerado em sua especificidade, ou seja, pertencente às condições de produções como observa Pêucheux (1993). Logo, ele é um *objeto imaginário* construído a partir do ponto de vista do sujeito que escreve e não efetivamente da realidade prática. Isso implica em dizer que a imagem construída pela mídia sobre o professor não é construída a partir de exemplos concretos de professores (mesmo que se tenha um ou outro depoimento de professor este sempre será uma exceção e não representa o conjunto complexo dos professores reais) e sim a partir de discursos assumidos sobre professores.

Assim, assumimos como pressuposto para análise, que há implicada nas imagens produzidas uma antecipação

tanto da imagem dos professores como da imagem que a mídia constrói sobre si. Para nós, isso pode explicar porque ao construir uma imagem do professor os jornalistas o fazem recuperando bandeiras do próprio campo, ainda que com as restrições e as deformações inevitáveis ao processo de adaptação ao novo discurso. Voltaremos a dois dos seis textos jornalísticos que selecionamos, para depreender melhor nossa argumentação.

Quadro 4 – excerto em destaque de L1 e L2

	Texto L1	Texto L2
Trecho A	<p>Outros estudos comprovam que o <b>professor é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem</b>. Seu <b>conhecimento e sua atuação</b> em sala de aula são o fator <b>mais decisivo</b> para o desempenho da turma, ultrapassando em importância o <b>material didático e as metodologias de ensino</b>. Não por acaso, escolher <b>bons profissionais</b> é uma das políticas mais disseminadas entre os países de alto desempenho. (grifos nossos)</p>	<p>Muitos docentes abandonam a carreira <b>pela frustração de não ajudar os alunos a aprender</b>. As <b>deficiências de formação</b>, que começam na Educação Básica, se <b>aprofundam nas Licenciaturas</b> e nos cursos de Pedagogia - segundo pesquisa FVC/FCC de 2008, apenas <b>28% das disciplinas da grade curricular se destinam à formação profissional específica</b>. A mudança passa pela transformação dos currículos das graduações de Educação, com mais espaço para as didáticas específicas. (grifos nossos)</p>
	<p>Outro dado <b>emblemático</b> é que cerca</p>	<p>É preciso <b>reforçar o saber específico</b> que o</p>

<p>Trecho B</p>	<p>de <b>48% das famílias</b> dos professores têm <b>renda mensal de no máximo três salários</b> mínimos. Configura-se, assim, um círculo vicioso: jovens <b>mal formados</b> ingressam numa carreira desprestigiada - apesar de estratégica - e vão lecionar para crianças e adolescentes que sairão da Educação Básica <b>igualmente mal formados</b> (grifos nossos).</p>	<p>profissional possui: o conhecimento didático e o controle das ferramentas pedagógicas, algo que se constrói não <b>apenas na graduação</b>, mas ao longo de toda a trajetória profissional. (grifos nossos)</p>
-----------------	--	--

No trecho A do texto L1, percebemos marcas que indiciam uma possível valorização do professor: *o principal responsável pelo sucesso; seu conhecimento e sua atuação; fator mais decisivo*. Uma leitura possível é que o jornalista está dialogando, nesse trecho, com os debates do campo da educação sobre a necessidade de uma formação que valorize o professor, contemplando tanto os conteúdos quanto a prática pedagógica.

Nesse sentido, a matéria nos remeteu ao levantamento histórico das políticas de formação de professores no Brasil, realizado por Saviani (2009). Nesse trabalho, o autor faz uma recuperação de como tais políticas foram se desenvolvendo ao longo dos anos, começando pelas escolas de primeiras letras (1827-1890), passando pelo estabelecimento e expansão das escolas normais (1890-1932), pela organização dos Institutos de Educação (1932-1939), pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e consolidação do modelo das escolas Normais (1939-1971), pela substituição da Escola Normal pela Habilitação

Específica de Magistério (1971-1996), até o advento dos Institutos Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Ao detalhar cada um dos momentos citados, Saviani (2009) verifica em que fundamentos teóricos cada uma das políticas, nos diferentes períodos, foi baseada. Conclui que elas se estruturaram, cada uma a seu modo, em dois modelos diferentes: o primeiro baseado nos conteúdos culturais e cognitivos, em que prevalece a valorização do conteúdo e dos conhecimentos que o professor deverá ministrar, e o segundo, pedagógico-didático, em que prevalece a ideia segundo a qual a formação do professor só é completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Segundo o levantamento do autor, o primeiro modelo foi o que predominou nas universidades e instituições encarregadas de formar professores secundários. Já o segundo modelo predominou na formação dos professores primários.

No trecho A do texto L1, percebemos marcas que indiciam uma possível valorização do professor: *o principal responsável pelo sucesso; seu conhecimento e sua atuação; fator mais decisivo*. Uma leitura possível é que o jornalista está dialogando, nesse trecho, com os debates do campo da educação sobre a necessidade de uma formação que valorize o professor, contemplando tanto os conteúdos quanto a prática pedagógica.

Nesse sentido, a matéria nos remeteu ao levantamento histórico das políticas de formação de professores no Brasil, realizado por Saviani (2009). Nesse trabalho, o autor faz uma recuperação de como tais políticas foram se desenvolvendo ao longo dos anos, começando pelas escolas de primeiras letras (1827-1890), passando pelo estabelecimento e expansão das escolas normais (1890-1932),

pela organização dos Institutos de Educação (1932-1939), pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e consolidação do modelo das escolas Normais (1939-1971), pela substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), até o advento dos Institutos Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Ao detalhar cada um dos momentos citados, Saviani (2009) verifica em que fundamentos teóricos cada uma das políticas, nos diferentes períodos, foi baseada. Conclui que elas se estruturaram, cada uma a seu modo, em dois modelos diferentes: o primeiro baseado nos conteúdos culturais e cognitivos, em que prevalece a valorização do conteúdo e dos conhecimentos que o professor deverá ministrar, e o segundo, pedagógico-didático, em que prevalece a ideia segundo a qual a formação do professor só é completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Segundo o levantamento do autor, o primeiro modelo foi o que predominou nas universidades e instituições encarregadas de formar professores secundários. Já o segundo modelo predominou na formação dos professores primários.

Para o autor é justamente a dissociação (não natural) desses dois modelos que gera as principais fissuras nas políticas de formação docente: “Ora, se a raiz do dilema está na dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desemboquem em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o dilema em que eles próprios se constituem”. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Percebemos até, então, uma coincidência na avaliação do texto jornalístico com a problemática teórica do autor. A diferença está no desdobramento e nas preposições para



solucionar o problema. Para o autor, para resolver os dilemas em que a formação dos professores está colocada, a tarefa central é combater a dissociabilidade entre forma e conteúdo a qual a formação está entregue. A proposta, para tornar viável essa recuperação, é partir do ato docente como fenômeno concreto, no interior da escola.

Assim, o autor propõe que o livro didático seja retomado como peça central da formação docente. Por sua característica de unir o conteúdo com a forma, na avaliação do autor, o livro é uma ótima ferramenta para tornar objetivo o processo de formação. Ainda segundo o autor, é necessário criar uma cultura de análise desses livros no ambiente de formação dos professores, oferecendo, assim, a oportunidade de os alunos refletirem ao mesmo tempo sobre o conteúdo que é passado em sala de aula e sobre o modelo pedagógico ao qual está submetido.

Voltando ao primeiro texto jornalístico, ainda que tenhamos identificado uma aproximação com as posições de Saviani (2009), que aqui apresentamos sumariamente, observamos que as indicações do jornalista para resolver as dicotomias da formação são diferentes do pesquisador. Vemos que: *“Não por acaso, escolher **bons profissionais** é uma das políticas mais disseminadas entre os países de alto desempenho”*. Desse enunciado, algumas leituras prevalecem: 1) escolher bons profissionais é a solução para acabar com a dicotomia apresentada anteriormente; 2) Nós não selecionamos bons profissionais, por isso não temos alto desempenho.

O discurso da educação sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática encontra-se presente, mas transformado, em seus próprios termos, no jornalismo. Não podemos perder de vista que os dois primeiros textos desenrolam-se em uma revista cujo leitor suposto parece ser

o próprio professor e outros profissionais que trabalham na educação. Assim, o que é dito encontra-se perpassado pelo “já dito” e pelo “já ouvido”, mas especialmente é marcado pela imagem que a revista faz do professor (Ia(B)).<sup>4</sup>

Retomamos o exemplo de Pêcheux (2010) para ter isso um pouco mais claro. Em uma série de discursos que tratam igualmente da *liberdade*, por exemplo, dependendo das posições que assumem no discurso os enunciados e receptores, “assistimos a um deslocamento do elemento dominante nas condições de produção do discurso.” (PÊCHEUX, 2010, p. 86). Em um discurso terapêutico, o que mais importa é a imagem que o paciente faz de si (Ib(B)); na relação pedagógica é a imagem que os alunos fazem daquilo que o professor diz (Ib(Ia(R)), ou em um discurso de um diretor de prisão, o que é mais significativo é a imagem do diretor frente aos detentos (Ib(A)) (PÊCHEUX, 2010).

Nesse mesmo sentido, tentamos colocar o jornalismo e pensar sobre o elemento dominante nas condições de produção do discurso. Percebemos que quando se trata de veículos que têm entre seus leitores possíveis o professor, o que prevalece é a imagem que o jornal faz do professor, ou seja, Ia(B), mas em textos cujos leitores possíveis são mais heterogêneos, ou seja, quando não se trata de um jornalismo especializado em educação, o que prevalece é a imagem que o jornal faz de si para falar sobre o professor, enfim, Ia(A). Apenas retomando os títulos dos dados apresentados nesta seção, podemos chegar a essa constatação, como mostra o quadro a seguir:

---

<sup>4</sup> Remetemo-nos rapidamente à fórmula já apresentada no capítulo 1, em que Ia(B) é a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A, permeado pela questão: Quem é ele para que eu lhe fale assim?

Quadro 5 – Imagens dominantes nas matérias analisadas

Títulos	Imagens	Dominante
(L2) Como <b>buscar os melhores</b> profissionais para a sala de aula (Revista Escola, Abril: 02/2010)	Positivo	Ia(B)
(L3) É preciso <b>atrair os melhores</b> candidatos a professor (Revista Escola, Abril: 02/2010)	Positivo	Ia(B)
(L5) Dia do professor: Magistério <b>tem dificuldade</b> para atrair novos talentos. (EPTV, Rede Globo: 15/10/2010)	Negativo	Ia(A)
(L4) <b>Não estamos a caminho de nada.</b> (Época, Abril 15/11/2008)	Negativo	Ia(A)
(L1) Professor <b>Nota 10</b> (Educar para Crescer, Abril: 15/10/2009)	Positivo	Ia(B)
(L6) Brasil <b>vai mal</b> na educação (JN, Rede Globo: 04/12/2007)	Negativo	Ia(A)

Ainda que nos títulos dos textos (L2 e L3) já há uma indicação de falta em relação aos professores, marcada pelos verbos “buscar” e “atrair”, nota-se que nos textos das revistas especializadas, em que um dos leitores possível é o professor (L1, L2 e L3), há uma preocupação em não trazer marcas negativas. Já nos textos em que os veículos não são especializados e, portanto, os leitores possíveis são heterogêneos, os sentidos negativos sobre o professor ou a educação já aparecem nos títulos: *tem dificuldade*; *não estamos a caminho de nada*; *vai mal* (L4, L5 e L6).

Tal característica pode explicar porque conseguimos perceber nos textos L1, L2 e L3 uma preocupação muito maior em incorrer em formações discursivas da educação. A imagem do professor para o redator dos textos L1, L2 e L3 é

dominante Ia(B). Para tornar seu discurso coerente, antecipa questões que interessam ao seu público.

Já observamos na primeira análise dos trechos destacados que uma das imagens que supomos ser antecipada, com base inclusive em questões levantadas pelo próprio campo da educação, é a qualidade da formação do professor. Retomando esse aspecto, além da particularidade da dissociação entre teoria e prática, observamos no texto outras “razões” para a má formação.

Quadro 6 – Trecho em destaque de L1

Texto L1	
Trecho B	Outro dado <b>emblemático</b> é que cerca de <b>48% das famílias</b> dos professores têm <b>renda mensal de no máximo três salários</b> mínimos. Configura-se, assim, um círculo vicioso: jovens <b>mal formados</b> ingressam numa carreira desprestigiada - apesar de estratégica - e vão lecionar para crianças e adolescentes que sairão da Educação Básica <b>igualmente mal formados</b> (grifos nossos).

Nesse trecho, chama-nos particularmente atenção os adjetivos escolhidos: *emblemático*, *máximo*, *vicioso*, que marcam a restrição que se pretende para o sentido, procurando direcionar o leitor para confirmar a posição do texto de que o dado apresentado tem uma única interpretação possível.

Podemos notar esse efeito ao olharmos para o dado de que **cerca de 48%** das famílias dos professores têm renda de até três salários mínimos. Esse dado se torna emblemático quando o relacionado ao valor máximo dos salários dos docentes. Entendemos há algo a mais sendo dito junto com os **dados**: a tentativa de criar uma relação entre origem

social e desqualificação docente. Isso se confirma com o uso da expressão “**círculo vicioso**”.

Além disso, não podemos esquecer que o uso desse termo carrega uma conotação de algo imutável, pois o que está “dado” não é contestado, não precisa de prova, é aceito, ainda que na sequência o redator deixe escapar que há uma imprecisão no levantamento do dado com o advérbio “cerca de”. Porém, o que para nós é mais importante é que de alguma forma o texto entra na problemática do salário do professor, que é um embate constante no campo da educação. Para explicitar essa conotação para o leitor, faz-se necessário uma apresentação de outros trechos do primeiro texto:

Quadro 7 – Excertos em destaque do texto L1

<b>Texto L1</b>	
Trecho C	Graças a uma formação de <b>ótima qualidade</b> , a <b>salários iniciais</b> atraentes - o equivalente a 4 mil reais mensais - e à valorização da função de professor, a <b>Coréia do Sul</b> consegue direcionar para o Magistério seus <b>melhores alunos</b>
Trecho D	Situação bem diferente é encontrada no Brasil, onde <b>30% dos estudantes de Pedagogia saem do grupo com as piores notas</b> no Ensino Médio. Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2005 mostram que apenas <b>2% desses cursos</b> tiveram nota máxima.
Trecho E	Pesquisa realizada com base nesse exame pela consultora em Educação pública Paula Louzano mostra que <b>50% das mães dos futuros professores concluíram apenas o 1º ciclo do Ensino Fundamental</b> - contra apenas 19% dos estudantes de Engenharia, por exemplo. Outro dado emblemático é que cerca de 48% das famílias dos professores têm renda mensal de no máximo três salários mínimos.

Os dados escolhidos para comparar a Coréia do Sul com o Brasil não são todos correspondentes. Enquanto no caso da Coréia do Sul são apresentados a formação (boa) e o salário alto como fatores para a atratividade da carreira (trecho A), no Brasil, ainda que apareça também a formação (má), é na inscrição social e não no salário que se justifica a baixa atratividade da carreira (trechos D e E).

Como podemos depreender do trecho E, a origem social dos professores é observada pela comparação entre a formação materna dos egressos dos cursos de pedagogia e de engenharia<sup>5</sup>, juntamente com a renda mensal. O jornalista, contudo, não dá essa informação sobre a origem social dos pais dos professores coreanos, o que pode conduzir o leitor a certa naturalização da relação baixa renda/má qualidade. Esse sentido de naturalização reforça-se no último parágrafo, que já apresentamos no trecho B: “Configura-se, assim, um círculo **vícioso**: jovens **mal formados** ingressam numa carreira desprestigiada - apesar de estratégica - e vão lecionar para crianças e adolescentes que sairão da Educação Básica **igualmente mal**” (Trecho B).

Além disso, ainda que o jornalista indique que a questão salarial é relevante, ao assinalar que o valor inicial do “exemplo que deu certo” é alto, ele não dá consequência a esse dado por não apresentar o salário do “exemplo que dá errado”. Assim, vemos que mesmo que o jornalista tente dialogar com bandeiras do campo da educação, apresentando a problemática da formação e do salário que poderia sugerir um tratamento valorativo do professor,

---

<sup>5</sup> Dados da pesquisa CEMPRE, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2009), demonstra que existe relação entre o nível de escolaridade e os salários. Em 2009, os trabalhadores assalariados com nível superior ganharam 225% a mais do que os trabalhadores sem nível superior.

consideramos que, ao reduzir a formação ao campo do “selecionar o melhor” e o salário a uma questão de “origem”, o efeito de sentido pretendido de fato é o de desprestígio e o de defesa da “atração” de melhores professores.

Retomando o trabalho de Saviani (2009), lembramos que o autor é bem enfático ao afirmar que uma política real de valorização docente - em termos salariais e em condições de trabalho - são os fatores primordiais para gerar uma mudança efetiva na educação. Para o autor, os problemas de condições de trabalho que envolvem a carreira docente não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados, como também prejudicam a formação, pois “operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p.153)

Assim, pensamos que defender uma melhoria de salário dos professores, contextualizado no sentido que imprime Saviani (2009), é diferente de defender o salário como “atrativo” docente no qual aposta o texto analisado. Enquanto a primeira posição sugere a valorização real do conjunto dos professores que já atuam, a segunda remete à idealização de trocar os professores por outros melhores. Na segunda posição há uma excessiva aposta na responsabilidade do professor sobre os problemas da educação e, portanto, uma desconsideração de contingentes históricos, políticos, sociais e econômicos que contribuíram para desorganização – ou não organização – da educação no Brasil.

Nesse sentido, é particularmente pertinente o trabalho desenvolvido por Lüdke & Boing (2004), no texto “Caminhos da profissão e da profissionalidade docente”, no qual os autores discutem a precarização do trabalho docente

sob a perspectiva da identidade docente em tempos de introdução das novas tecnologias. Para tal empreendimento, os pesquisadores procuram contextualizar os processos que possibilitaram a precarização do trabalho docente e observam que há uma série de eventos históricos, políticos e econômicos que influenciaram não só defasagem salarial, mas toda uma desestruturação do trabalho docente no país.

Para Lüdke e Boing (2004), o ponto mais representativo para o declínio da profissão é a desvalorização salarial. Nesse sentido, defendem que isso se deu em função de uma mudança política de se pensar os investimentos em educação. Um evento emblemático dessa mudança é a supressão da política de vincular recurso da receita de impostos para a educação em 1967, o que desresponsabiliza as esferas federal e estadual em destinar recursos para a educação básica.

A partir desse evento, com base no estudo de Melchior (1980), os autores argumentam que o salário do professor e seu aperfeiçoamento deixaram de ser vistos como um investimento em educação e passaram a ser tomados como gastos; enquanto a compra de bens duráveis e o investimento na estrutura física de escolas são entendidos como aumento da riqueza da nação. Ao atualizar tal debate observando o impacto das novas tecnologias no trabalho dos professores, os autores observam que a tendência política de valorizar “bens duráveis” ou “recursos tecnológicos” permanece e que a entrada dessas tecnologias impacta o trabalho do professor e nem sempre representa melhorias nas suas condições:

É possível traçar vários paralelos entre as razões que justificavam a construção de escolas, no final da década de 1960, e os argumentos que acompanham, hoje, as propostas de incremento tecnológico nas escolas. Será que,



novamente, a melhoria da estrutura física será alcançada com prejuízo para os professores?

Os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores. Pensando a docência a partir das profissões, o tema das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pode suscitar várias outras preocupações, como é o caso de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias (LÜDKE E BOING, 2004, p. 1175).

Assim, o declínio do salário dos professores não é um evento isolado, mas advém de todo um processo político, com contingentes históricos e econômicos, de modo que ainda que tenha aparecido como investimento em educação, não privilegiou efetivamente a educação. Consideramos que os textos analisados até aqui se inscrevem justamente no esquecimento desses contingentes, o que acaba por reforçá-los.

Ainda que o professor seja apresentado como o centro da educação, como podemos depreender do trecho A, do texto 1, no excerto: “o **professor é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem**. Seu **conhecimento e sua atuação** em sala de aula são o fator **mais decisivo** para o desempenho da turma, ultrapassando em importância o **material didático e as metodologias de ensino**” (Revista Escola, 2010, grifos nossos)

Acreditamos que essa importância é suplantada pela constatação de que os professores brasileiros não possuem um perfil qualificado. O texto 1, que retomamos com o excerto acima, desconsidera os anos de “desinvestimento” no professor em termos salariais e em formação e atribui à má formação e à origem social do professor, o que, por sua

vez, reforça a ideia de que o professor está despreparado para lidar com o seu trabalho.

Nesse sentido, cabe um último retorno aos textos, agora retomando trechos do segundo texto, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 8: Excertos em destaque do texto L2

Texto L2	
Trecho A	Muitos docentes abandonam a carreira (1) <b>pela frustração de não ajudar os alunos a aprender</b> . As (2) <b>deficiências de formação</b> , que (3) <b>começam</b> na Educação Básica, se (4) <b>aprofundam nas Licenciaturas</b> e nos cursos de Pedagogia - segundo pesquisa FVC/FCC de 2008, apenas (5) <b>28% das disciplinas da grade curricular se destinam à formação profissional específica</b> . A mudança passa pela transformação dos currículos das graduações de Educação, com mais espaço para as didáticas específicas. (grifos nossos)
Trecho B	É preciso (6) <b>reforçar o saber específico</b> que o profissional possui: o conhecimento didático e o controle das ferramentas pedagógicas, algo que se constrói não (7) <b>apenas na graduação</b> , mas ao (8) <b>longo de toda a trajetória</b> profissional. (grifos nossos)

Nesse texto, percebemos um reforço da responsabilização do professor e da sua má formação no que tange às deficiências da escola. Como podemos observar no trecho A, há uma gradação dos problemas e das dificuldades do professor que começam (3) na formação inicial e se aprofundam (4) nos cursos de licenciatura e de Pedagogia destinados a formar os professores.

Por estarem mal formados, em função de *sua própria* trajetória pessoal, os professores abandonariam a profissão

*pela frustração de não poder ajudar os alunos* (1). O texto, portanto, silencia com relação aos salários e aspectos materiais da prática docente que estão envolvidos na frustração com a profissão, marcando de algum modo que os professores são tão responsáveis pelo fracasso da escola como pelo seu abandono.

Em vez de trazer as melhorias nas condições de trabalho e na valorização salarial, o texto aponta que a solução para o problema do fracasso escolar, tanto do professor como do aluno, está na própria formação do professor, como podemos depreender do trecho B em (6) e (7), no qual se valoriza sobremaneira a formação do saber específico e de modo contínuo na trajetória do professor (8). Ou seja, o professor não só é responsável pelo contingente de fracasso na escola, por não estar bem formado, como ele deve se submeter à ideia de que é um profissional em constante formação.

Para pensar os motivos que levam os professores a abandonar o magistério e que poderiam nos ajudar a contextualizar tal análise, recorreremos a trabalhos que discutem o “mal-estar docente”. Novamente, incidimos sobre os textos jornalísticos, percebendo que eles procuram naturalizar o que é histórico, nos termos de Perceú Abramo (2003), ou procuram construir seus enunciados em “determinações sucessivas”, que procuram sustentar o “dito” e rejeitar o “não-dito”, nos termos de Pêcheux (2010).

O não-dito, nesse caso particular, é a existência de outras interpretações que possam justificar o abandono docente. Nessa perspectiva, a pesquisa de Bueno e Lapo (2003) ajuda-nos a problematizar o “dito” no texto jornalístico, já que as autoras observaram que os motivos para o abandono são diversificados.

A pesquisa citada foi desenvolvida com professores da rede de ensino do Estado de São Paulo que, no período compreendido entre 1990 e 1995, pediram exoneração do cargo. Com base nas análises desenvolvidas por José Manuel Esteve sobre o “mal-estar docente”, as pesquisadoras analisaram os relatos desses professores(as) e procuraram identificar os indicadores que construíram a trajetória de abandono da profissão. Segundo as autoras, a constituição do processo de abandono se dá, em grande parte, pela vivência frustrada com o ambiente escolar em que as realizações das expectativas profissionais e pessoais não se efetivam.

Entre os aspectos que as pesquisadoras puderam depreender dos depoimentos, além dos baixos salários, estão a insatisfação com a organização do sistema educacional e o modo de organização do local de trabalho. Segunda as pesquisadoras, os dois últimos são fatores que influenciam o aumento da burocracia do trabalho docente e cerceiam sua autonomia, limitando também a possibilidade de aperfeiçoamento profissional. Além disso, as autoras destacaram que as qualidades das relações interpessoais no trabalho pesam para a satisfação e a insatisfação do professor no trabalho. Ou seja, a qualidade das relações tanto entre colegas, diretores, professores, pais e alunos, é um fator que pode gerar estímulo e desestímulo para o docente ao longo de sua carreira.

Todos esses fatores levam à percepção de que o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses, ou seja, o trabalho docente não corresponde às representações que o professor tem e nem está sendo suficiente para concretizar o seu projeto de futuro. A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a

produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. (BUENO E LAPO, 2003, p. 78)

Segundo as autoras, o abandono, não se dá de forma imediata, mas ele passa por uma série de etapas que é resultado de um processo pessoal dos professores que procuram evitar as perdas relacionadas com a decisão de abandonar o trabalho escolar. Entre os modos de abandono citados estão os abandonos temporários, em que o professor usa de recursos existentes no próprio sistema para se afastar da situação de trabalho, mas sem perder o vínculo profissional.

As autoras classificam os tipos especiais de abandono como os de remoção e de acomodação. O primeiro seria a estratégia de mudar de escola, buscando sair de espaços de conflitos ou, ainda, melhorando a qualidade do trabalho com a diminuição do tempo gasto com o transporte para a escola. O segundo seria uma estratégia pessoal de se afastar física e emocionalmente do ambiente de trabalho, cumprindo o mínimo de atividades necessárias e possíveis, apenas para manter o vínculo empregatício. Entre essas estratégias, as autoras destacam as licenças com e sem vencimento, a diminuição de aulas assumidas e a não participação em reuniões e atividades não obrigatórias.

Ainda que esse levantamento acerca dos motivos que influenciam na decisão de abandonar o magistério não seja conclusivo, aponta que seria um reducionismo extremo atribuir o abandono docente a um único fator como o da “frustração” de não conseguir ensinar. Observamos que o texto jornalístico analisado, portanto, pretende reduzir as possibilidades de interpretação. A nosso ver, essa pretensão se dá justamente para corroborar a imagem do professor

mal formado que precisa ser substituído por outros melhores.

## Considerações

Observamos que, ainda que não seja exatamente um dado novo falar em uma imagem negativa do professor no jornal, há um novo elemento recorrente no discurso jornalístico: a proposta de convocação de novos profissionais para o magistério. Apontamos que essa “convocação” para “atrair” profissionais melhores para o magistério se organiza em torno de uma Formação Imaginária (Pêcheux, 2010) do jornalismo que antecipa imagens do professor como um sujeito mal formado e despreparado. Concluimos que ainda que o discurso jornalístico se construa em torno de um enunciado de valorização do magistério, a enunciação produzida a partir dos jogos de imagem é desvalorização do professor.

## Referências

ABRAMO, P. (2003) *Padrões de manipulação da grande imprensa*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Brasil vai mal na educação. Jornal Nacional on line. Rio de Janeiro: Rede Globo. Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL576895-10406,00-BRASIL+VAI+MAL+NA+EDUCACAO.html>. Acesso em: 04/12/2007.

CARMAGNANI, A. M. G. Técnicas de Vigilância e Punição: O discurso da mídia sobre o professor e a escola. Verso & Reverso, Rio Grande do Sul, v. 2004/2, n. 39, p. 1-13, 2004. Barbara e Beber-Sardinha, 2004; Como buscar os melhores profissionais para a sala de aula. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/como-buscar-melhores-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528902.shtml>. Acesso em: 02/2010

Dia do professor: Magistério tem dificuldade para atrair novos talentos. EPTV On Line. Campinas: Rede Globo. Disponível em: (<http://eptv.globo.com/campinas/noticias/NOT,0,0,319647,Dia+do+Professor+Magisterio+tem+dificuldade+para+atrair+novos+talento+s.aspx>). Acesso em: 15/10/2010

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

É preciso atrair os melhores candidatos a professor. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/preciso-atrair-melhores-candidatos-professor-atratividade-carreira-docente-539182.shtml>. Acesso em: 02/2010.

FERREIRA, R. (2002). *Entre o sagrado e o profano*. O lugar social do professor. Rio de Janeiro: Editora Quartet.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução Isidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

“Não estamos a caminho de nada” Revista época. São Paulo: editora Globo. Disponível em: <http://revistaepocasp.globo.com/Revista/Epoca/SP/0,,EMI17274-15571,00-NAO+ESTAMOS+A+CAMINHO+DE+NADA.html> Acesso em: 06/2011.

ORLANDI, E. P. (1993) *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161.

Professor Nota 10. Movimento Educar para Crescer. São Paulo: Abril. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/professor-nota-10-401069.shtml>>. Acesso em 14/03/2011.

THOMPSON, J.B. (2001) *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel, 2003.

# A (ONI)PRESENÇA DAS MÍDIAS EM NOSSO COTIDIANO

Fábio Sagula de Oliveira

O presente estudo tem suas origens na constatação da crescente presença dos meios de comunicação no cotidiano da sociedade. A todo momento, informações acabam por ganhar nossa atenção; informações estas que, reais ou não, relevantes ou não, acabam aparecendo diante de nossos olhos e fazendo parte do nosso cotidiano. Vivemos na chamada “*sociedade da informação*”, e esta – como qualquer outra sociedade – apresenta certas normas de conduta que são seguidas pela maioria de seus cidadãos que as adotam como parte de um estilo de vida.

Em nossos dias, as pessoas buscam o tempo todo ficar a par dos fatos importantes e dos últimos acontecimentos, digam eles respeito a novelas ou à vida real, num esforço para compreender o mundo que as cerca e fazer parte da parcela da população que está “*antena*” aos fatos; e é nesta sede por novidades que a disseminação da informação se desvirtua, fazendo com que uma torrente de informações invada o cotidiano das pessoas sem possibilitar que se exista algum tipo de reflexão a respeito do que se vê. Notícias e anúncios se misturam. Muitas vezes lutam pela nossa atenção, histórias nos são contadas sobre os personagens de nossa sociedade – façam eles parte das novelas ou dos



noticiários. “quando o mundo foi inundado de informação, a questão concernente ao quanto se sabia assumiu mais importância do que a questão dos usos que se podia fazer do que se sabia” (POSTMAN,1999, p. 86).

Na realidade, os meios de comunicação acabam por trazer para nosso cotidiano mais informações do que somos capazes de refletir a respeito. A informação-notícia e a informação-entretenimento (infotainment) se misturam e vão se multiplicando enquanto nos esforçamos – uns mais, outros menos – para interagir com essa torrente de informações e utilizá-la para entender e modificar nossa realidade.

O que vemos é que, inseridos na “sociedade da informação”, entramos em contato com uma torrente de imagens, sons e textos; que nos meios urbanos, para onde quer que olhemos, existe algo sendo dito através e pelas mídias.

A torrente não tem emendas; é uma colagem de histórias lado a lado, piadinha de programas de entrevista, fragmentos de anúncios, trilhas sonoras de trechos musicais. Mesmo quando zapeamos por aí, algo parece uniforme – um ritmo incansável, um padrão de interrupções, uma pressão em favor da falta de seriedade, uma tendência a sensação, uma antevisão do que vem a seguir (GITLIN, 2003, p.16).

Fica difícil determinar o que é o meio e o que é a mensagem, embora os zumbidos de informação sejam semelhantes, eles vêm de vários lados, possuem várias fontes. As mídias parecem estar por toda parte.

Para nos auxiliar na busca de uma melhor compreensão acerca da maneira como nossa sociedade parece lidar com as mídias – principalmente a TV aberta comercial – e suas

implicações, recorremos a quatro autores cujos trabalhos apresentam ideias sobre tal fenômeno. Serão descritas, de maneira sucinta, principalmente as ideias de Bronislaw Malinowski, Christopher Lasch, Neil Postman e Todd Gitlin.

O antropólogo Bronislaw Malinowski, em seus estudos sobre a relação do homem com a cultura, demonstra que, para lidar com o meio que os cerca, os seres humanos acabam por desenvolver ferramentas (artefatos) e sistemas de costumes. Com a introdução desses artefatos, novos sistemas de costumes acabam aparecendo, pois os sujeitos passam a contar com um instrumento a mais para lidar com a realidade. Neste trabalho, é importante notar como alguns artefatos tecnológicos (como a TV, por exemplo) acabam influenciando a construção de novos sistemas de costumes. Ao entrarmos em contato com a ideia do “mínimo eu” do historiador Christopher Lasch, podemos perceber a maneira como grande parte das pessoas utiliza como estratégia, para não se desgastarem ao se relacionarem com a realidade, certo distanciamento, onde parecem ficar a uma distância segura – na medida de não se comprometerem – de compromissos e responsabilidades. O estudioso das mídias, Neil Postman, defende a ideia de que as mídias acabam por homogeneizar seu público, fazendo com que tanto adultos como crianças acabem por consumir um tipo semelhante de programação. Além disso, faz considerações sobre como as invenções possuem dois lados, o lado dos benefícios e o lado dos malefícios para a sociedade – este último, muitas vezes, sendo ofuscado pela propaganda que se faz sobre os benefícios. E, finalmente, levamos em consideração a ideia do jornalista e sociólogo Todd Gitlin, que percebe as mídias como fazendo parte de um cenário em que predomina a torrente de informações, pois as pessoas acabam por serem

induzidas a conviver com um número infindável de informações na maioria das vezes superficiais e, o que parece mais grave, sem se dar conta disso.

Os avanços tecnológicos facilitaram a produção, a proliferação e o consumo de informações e, nesta abundância, nesta torrente, informações “relevantes” se perderam no meio das outras, fazendo com que o caminho entre os sujeitos e o que cada um procura seja prolongado – e de certa maneira invadido – por vários estímulos e conteúdos irrelevantes. Passou a existir muita informação desconexa, descontextualizada e com o objetivo de entreter as pessoas. “Um grupo é em grande parte definido pela exclusividade da informação que seus membros compartilham.” (POSTMAN, 1999, p. 98)

Não podemos esquecer que o fluxo do conhecimento chega de maneiras diferentes em grupos diferentes, portanto, para fechar o ciclo do descaminho das informações, precisamos atentar para a maneira que as informações nos chegam, e que informações são estas. “Está bem demonstrado que a maioria dos americanos recebe pela televisão a maior parte de sua informação sobre o mundo, e que quase toda ela vem no formato conhecido como show de notícias.” (POSTMAN, 1999, p.117) e o modelo de vida norte-americano se espalhou pelo mundo nas últimas décadas, inclusive em nossa sociedade.

Na TV, as notícias são curtas e transmitidas de maneira, ao mesmo tempo, dramática e superficial. Dramática na medida em que precisa prender a atenção do telespectador; superficial porque não diz muita coisa além do necessário para ser minimamente compreendida e preparar terreno para a próxima notícia. Nos intervalos, anúncios apresentam “teorias” de como agir e o que consumir, etc. Às vezes, pode-se ver, entre um produto e outro, o anúncio de algum

programa onde pessoas de verdade fingem ser pessoas de mentira, vivendo problemas de mentira para que os telespectadores (pessoas de verdade) esqueçam seus problemas. Diariamente, o mesmo fluxo de informações superficiais como fofocas da vida dos artistas, pessoas chorando em algum canto do mundo, antes mesmo de o espectador se sensibilizar, lá vem aquele comercial de cerveja (como as pessoas estão felizes!), anúncios acerca da programação a emissora – tudo muito interessante – e voltamos para o telejornal, alguém escapou de um acidente terrível, uma mãe reencontra o filho desaparecido. Que bom! Ainda há esperança. Uma novela acaba; outra começa; mais fofoca sobre a vida dos artistas; onde é que foi aquela enchente mesmo?

Usando a mesma música todas as noites, nos mesmos pontos do programa, como acompanhamento para um conjunto diferente de acontecimentos, o show de notícias da TV contribui para o desenvolvimento de seu leitmotiv: que não há diferenças significativas entre um dia e outro, que as mesmas emoções que foram evocadas ontem são evocadas hoje e que, seja como for, os acontecimentos não têm nenhuma importância (POSTMAN, 1999, p.117).

Que tipo de informação é essa? Os dias se sucedem, o ritmo se repete, causando uma sensação de mesmice. A torrente de informações não cessa, o ritmo deixa as pessoas empolgadas. A sociedade da informação quer novidades, pois aprendemos que, para chegarmos perto da felicidade, para realmente aproveitarmos a vida, precisamos ter acesso às novidades, sejam elas informações ou bens de consumo. As coisas mudam muito depressa, não dá para ficar se aprofundando em um assunto ou ficar muito tempo com um celular, etc., pois agir assim significa ficar desatualizado,

o que soa como a morte na sociedade da informação. “o negócio da televisão é propagar informação, não coletá-la.” (POSTMAN, 1999, p.96). A quantidade de informação que acaba nos cercando, associada à tendência humana de querer aproveitar tudo de “bom” que a sociedade oferece, na verdade faz com que um determinado grupo (grupo de decisão) acabe por se beneficiar dessa sede de novidades e deste hedonismo exacerbado presentes na população. “aqueles que têm o controle do funcionamento de uma tecnologia particular acumulam poder e, de maneira inevitável, formam uma espécie de conspiração contra aqueles que não têm acesso ao conhecimento especializado, tornado disponível pela tecnologia.” (POSTMAN, 2005, p.19).

Será que as mídias estão nos ensinando um novo jeito de lidarmos com a realidade? As tecnologias trazem consigo novas possibilidades para que as pessoas interajam entre si e com o meio no qual estão inseridas; nessa perspectiva, os artefatos da cultura possibilitam/propiciam mudanças na sociedade.

## **Mídias e comunidades**

Seja qual for o tipo de agrupamento humano, nele se encontram normas e comportamentos comuns para a grande maioria de seus integrantes. Estar inserido em um grupo implica a adesão a certas ideias que permeiam a união e a configuração do mesmo. Essa gama de crenças e normas é chamada de herança cultural, mas esse termo não se refere apenas a hábitos e valores, mas também a bens e procedimentos técnicos. Todo esse patrimônio cultural auxilia os indivíduos a interagirem com o meio. “O homem, para conseguir viver, altera continuamente seu meio

ambiente em todos os pontos de contato com o mundo exterior, cria um meio ambiente secundário, artificial.” (MALINOWSKI, 2001, p.31). Auxiliando a composição desse ambiente secundário, podemos encontrar a linguagem e o discurso permeando e construindo as relações. Os indivíduos precisam se comunicar, e o discurso só fará sentido se os outros indivíduos compartilharem, minimamente, dos elementos necessários para a compreensão; inseridos num contexto de beligerância, faz sentido o discurso de proteção e de preparação para o combate; inseridos num contexto onde a prática do consumo está atrelada à construção da identidade, faz sentido conversar sobre as “novidades” do mercado.

Embora os utensílios e ferramentas construídos para compensar limitações de seu equipamento anatômico sejam as formas mais tangíveis e evidentes da cultura, não bastam para compreender as relações que os homens estabelecem entre si e com o meio que os cerca. Todo artefato está inserido e fortemente relacionado com as circunstâncias em que sua necessidade foi sentida. “O manejo e a posse de bens implicam também uma apreciação de seu valor.” (MALINOWSKI, 2001, p.31). Para além das necessidades objetivas de proteção e manutenção da vida enquanto algo biológico, a posse de certos instrumentos auxilia na construção de certo tipo de hierarquia em que os indivíduos se diferenciam pelo acesso a algumas técnicas, fazendo com que afetos e sentimentos estejam diretamente relacionados com o acesso ou não a essas técnicas. “O meio ambiente secundário, o aparelhamento da cultura material, é um laboratório no qual se formam os reflexos, os impulsos e as tendências emocionais do organismo.” (MALINOWSKI, 2001, p.32)

Ao longo do tempo, as sociedades humanas foram acumulando uma infinidade de artefatos para lidar com a realidade e, em torno desses artefatos, fruto das facilidades e valores que eles possibilitavam, os homens passaram a se reorganizar. Seja estando em volta de uma fogueira ou na frente de uma TV, as pessoas apresentam um estar no mundo diferente em função dos artefatos e das condutas que eles tornam possível. Os agrupamentos humanos compartilham certos aspectos da realidade – seja esta objetiva ou subjetiva – de modo que o discurso que permeia a relação entre os membros do grupo apresenta valores, ideias e conceitos comuns aos integrantes desse grupo.

Portanto, em toda atividade organizada, os seres humanos se encontram unidos entre si por meio de sua conexão com um determinado setor do meio ambiente, por sua associação com um refúgio comum e pelo fato de executarem certas tarefas em comum (MALINOWSKI, 2001, p.33).

Ao lado das informações compiladas pela humanidade ao longo de sua história, acumulou-se também uma grande quantidade de instrumentos e ferramentas que vêm auxiliando as atividades humanas. E da mesma maneira que ocorre com a posse de informação, a posse desses artefatos em determinados grupos vem sendo importante na diferenciação de suas qualidades e conquistas. Por exemplo, ao possuir o conhecimento da escrita, a Igreja ocupava lugar de destaque na organização social, sendo a detentora do saber e controladora do fluxo de informações ao qual o povo tinha acesso. Apenas os mosteiros tinham acesso aos livros e a sua fabricação monopolizava uma gama de conhecimentos e deles se utilizava acordo com seus interesses.

Com a prensa tipográfica, o fluxo de informações começou a gozar de maior liberdade, na medida em que mais pessoas puderam ter acesso às informações. A “verdade” passou a ter mais de um dono, o acesso às informações tornou-se mais fácil e o aprendizado do código da escrita foi ganhando espaço na vida das pessoas. Através deste exemplo, podemos ter uma ideia de como o acesso a um artefato (páginas impressas) foi modificando a organização da sociedade. Da mesma forma, a posse do artefato prensa tipográfica possibilitou – a quem a possuísse – certa autonomia e controle sobre o que os outros iriam ler e ficar sabendo. “A cultura é uma unidade bem organizada dividida em dois aspectos fundamentais – uma massa de artefatos e um sistema de costumes.” (MALINOWSKI, 2001, p.34).

Pois bem, sob a luz dessa definição de cultura defendida pelo antropólogo Bronislaw Malinowski, podemos inferir/postular os **meios de comunicação** como sendo **os artefatos** e o **grande consumo** de informações e novidades como sendo um **sistema de costumes**.

“A cultura é, pois, essencialmente uma realidade instrumental que surgiu para satisfazer as necessidades do homem de uma forma que ultrapassa completamente qualquer adaptação direta ao meio ambiente.” (MALINOWSKI, 2001, p.66). O conceito de artefato parece adequado para designar os meios de comunicação, pois, sendo uma construção humana, as mídias levam os indivíduos a lidar com a realidade de uma maneira nova, colocando ao alcance de uma grande população conceitos, ideias, produtos e serviços. Além disso, tal artefato cria uma nova maneira de lidar com o tempo (informações mais rápidas e acessíveis), com o espaço (distâncias encurtadas



via e-mail e transmissões via satélite, por exemplo) e com os valores (descartabilidade e obsolescência de produtos).

Tanto o mais simples como o mais complexo dos artefatos é definido por sua função, pelo papel que desempenha em um sistema de atividades humanas; é definido pelas ideias que se relacionam com ele e pelos valores que o envolvem. (MALINOWSKI, 2001, p.37)

Para lidar com as dificuldades do mundo, fossem estas dificuldades físicas ou simbólicas, os indivíduos foram lançando mão de ferramentas (artefatos). Nas culturas usuárias de ferramentas, esses artefatos tinham como função primordial auxiliar as pessoas em suas relações com o meio, tornando mais eficientes – e até mesmo possíveis - certas práticas. A promessa inerente a todo artefato é a de facilitar a vida de quem o utiliza, e mesmo que tal promessa não seja verdadeira, é nela que as pessoas acreditam antes de adquirirem qualquer artefato. “a característica principal de todas as culturas usuárias de ferramentas é o fato de que estas foram inventadas, em grande parte, para fazer duas coisas: resolver problemas específicos e urgentes da vida física (...) ou servir ao mundo simbólico” (POSTMAN, 2005, p.32-33).

Assim, em culturas usuárias de ferramentas, essa promessa de facilidade é avaliada, e a prática do uso de tal artefato será consolidada ou não segundo esta avaliação. Ou seja, a ferramenta não é soberana no cotidiano das pessoas, mas sim subordinada a uma organização sócio-cultural já existente. Tal contradição acaba ocorrendo quando determinada ferramenta propicia grandes mudanças na ordem social. Possuir um exemplar impresso da Bíblia em casa (associado ao fato de alguém saber ler), faz com que a “palavra do Senhor” tenha um intermediário a menos até

chegar à vida do fiel. A cavalaria medieval – possível graças ao uso do estribo – fez com que a classe dos cavaleiros tivesse maior importância e influência na organização social medieval.

Neste ponto, onde a ferramenta passa a provocar mudanças mais profundas na sociedade, esta passa, segundo a linha de pensamento de Postman (2005), a ser denominada tecnocracia. Ou seja, as ferramentas passam a desempenhar um papel central na organização sócio-cultural. Na tecnocracia, os artefatos “dão às pessoas o que pensar”, como exemplo, podemos citar o telescópio que possibilitou a consolidação de novos modos de pensar o mundo físico e o simbólico (no caso, a religião).

Em uma tecnocracia, as ferramentas desempenham um papel central no mundo das ideias da cultura. Tudo precisa dar passagem, em algum nível, ao desenvolvimento delas. Os mundos social e simbólico tornam-se cada vez mais sujeitos às exigências desse desenvolvimento. As ferramentas não são integradas à cultura. Como consequência, a tradição, os costumes sociais, os mitos, a política, o ritual e a religião têm de lutar por suas vidas (POSTMAN, 2005, p.38).

Nestas batalhas entre tecnologia e tradição – iniciadas pelo surgimento de algum artefato – valores e ideias são colocados à prova e sobrevive quem, de alguma forma, cumpre suas promessas de maneira mais convincente. As novas tecnologias prometem facilidade e de certa forma, honram esse compromisso. O sentido e a amenização da angústia acabam ocorrendo (de maneira discutível, mas ainda assim “convincente”) em curto prazo, e as pessoas acabam seduzidas pelas facilidades e comodidades de se entregarem ao fluxo das novas tecnologias.

As pessoas podem até serem filhos de Deus, mas a vida parece fazer sentido também na medida em que elas se reconhecem como consumidores e buscam a sensação de segurança no fluxo tecnológico e na torrente de informação por ele propiciado: “a disponibilidade não saciou a sede de imagens e sons. Pelo contrário, quanto mais tecnologia, quanto mais imagens e sons se podem transmitir, maior a sede – e o desejo de agradar seu próprio eu” (GITLIN, 2003, p.73).

As pessoas tentam organizar, e sempre tentaram, interesses comuns e opiniões semelhantes, buscando uma identidade grupal que amenize as angústias. No tecnopólio, a sensação de insegurança aumenta à medida que os valores parecem voláteis e tudo parece confuso e diminui à medida que as inovações tecnológicas prometem amenizar tudo isso. Parece um círculo vicioso onde grande parte da população anda em círculos, fornecendo energia para o tecnopólio se desenvolver. O julgamento humano passa a dar lugar à razão técnica que parece mais eficiente e palpável. Se antes o cliente tinha sempre razão, agora o computador passa a ter sempre razão.

Muitas pessoas acabaram comprando a ideia, mesmo sem perceber, de que o sistema e a tecnologia nos salvarão de nós mesmos, indicando-nos a direção enquanto facilitam nossas vidas.

A verdade de um século de erudição teve o efeito de fazer com que perdêssemos a confiança em nossos sistemas de crença e, por conseguinte, em nós mesmos. Em meio aos escombros conceituais, restou uma coisa segura na qual acreditar – a tecnologia. O que quer que possa ser negado ou transigido, está claro que os aviões voam, os antibióticos curam, os rádios falam e, como sabemos agora, os computadores calculam e nunca cometem erros – somente os humanos defeituosos erram (POSTMAN, 2005, p. 63).

Essa visão parece suficiente para justificar a importância de nos preocuparmos com o papel que as mídias ocupam em nossas vidas e, principalmente, como estamos lidando com isso, já que a cultura e os indivíduos se constituem na relação que estabelecem entre si. Em relação ao sistema de costumes, podemos perceber que nossa sociedade tem como conduta marcante o consumo de informações e de fragmentos de mídias em geral (músicas, vídeos, programas de computador, mp3, etc). É na avidez pela posse de tais fragmentos culturais que os indivíduos de nossa sociedade procuram afirmar e construir suas identidades. Consume-se porque, estar em sociedade, implica no consumo de certos bens comuns à cultura.

## **Sociedade e Infotainment**

Pensar em um mundo sem o aparelho de TV não é apenas imaginar a realidade que temos hoje sem este artefato da nossa cultura, pois excluí-lo de nossos dias implica também em excluir as práticas que adotamos para interagir com ele. Este raciocínio funciona para qualquer tipo de artefato que faz – ou de alguma forma fez – parte da história da humanidade.

A falta de perspectiva influi na maneira que lidamos com nosso presente e na forma como planejamos e investimos no futuro. Em nosso país, podemos citar exemplos de como incertezas acerca do futuro são estimuladas pela nossa realidade. A violência urbana há muito deixou de ser um fenômeno exclusivo das grandes cidades; a inflação dos anos 80 e as reviravoltas da economia de nossos dias são capazes de deixar muitos chefes de família suando frio de preocupação; pessoas que estudaram muito e se prepararam para o mercado de trabalho acabam

sem emprego ou trabalhando em algo que não queriam. Incertezas assombram nosso futuro, pouco parece depender de nossos esforços. No que vale a pena investir nossos esforços e esperanças?

Tendo como pano de fundo esses questionamentos, as mídias vêm sugerindo uma resposta. Em todos os lares, as notícias sobre incertezas vão dando espaço para entretenimento, propagandas e informações diversas. A vida continua (claro, não podia ser diferente), mas a maneira como ela continua acaba passando pelo consumo exagerado de informações e entretenimento; afinal, é preciso aliviar as tensões do período de conflito, é preciso esquecer as dores do passado e pensar no futuro. As pessoas podem se divertir com a programação enquanto pensa em como um eletrodoméstico qualquer vai facilitar a sua vida, proporcionando a ela e seus familiares mais tempo para se divertirem enquanto o próximo conflito não vem. Uma nova realidade exige um novo modo de pensar.

O tempo passa e o acesso a esse tipo de produto, o “infotainment” (informação e entretenimento numa única mensagem, indistintos entre si) vai se tornando cada vez mais comum no dia-a-dia das pessoas. Novas maneiras de entrar em contato com o que acontece no mundo vão tornando cada vez mais eficiente a prática de ficar informado. O mundo continua um lugar competitivo, talvez um pouco mais, pois as pessoas ficaram mais desesperadas em buscar seu lugar no mercado de trabalho e, para se preparar para isso, o acesso a um número elevado de informações em um tempo reduzido torna-se, teoricamente, fator diferencial na disputa.

A ideia de “sociedade da informação” disfarça a centralidade das mídias em nossas vidas. A relação com as mídias leva a um modo de vida em que a racionalidade e a

conquista tecnológica acabam tendo por objetivo um acesso mais rápido e maior à diversão e ao conforto. Mais importante que as informações, buscamos a satisfação que as mídias podem nos oferecer. “Visamos, através das mídias, a gratificar e saciar nossa fome convidando imagens e sons a entrar em nossa vida, fazendo-os ir e vir com facilidade numa busca interminável de estímulo e sensações” (GITLIN, 2003, p.14).

Vislumbramos a possibilidade da completude, exercitando nossa onipotência ao utilizarmos o controle remoto ou o “mouse”, e nos sentimos parte de um grupo maior (que nos confere certo grau de identidade) ao fazermos parte da audiência de algum produto da indústria cultural. A busca por uma identidade, por certo grau de segurança é genuína, mas a maneira como grande parte das pessoas parece encontrar o que procura é que nos soa incoerente com tal busca. Consideramo-nos livres para escolher o que consumir (de produtos e serviços a maneiras de pensar), mas o fato de escolhermos não consumir, por exemplo, parece inaceitável. “Numa sociedade que se imagina a mais livre de todas, passar o tempo com máquinas de comunicação é o principal uso que demos à nossa liberdade” (GITLIN, 2003, p.14).

O estudioso das mídias Neil Postman descreve de uma excelente maneira o modo como as pessoas lidam com este fluxo:

Assistir à televisão é como comparecer a uma festa cheia de gente que você não conhece. A cada segundo você é apresentado a uma pessoa nova enquanto anda pela sala. O efeito geral é de excitação, mas no final é difícil lembrar os nomes dos convidados ou o que disseram ou mesmo porque estavam lá. De qualquer modo, se você se lembrar não faz a menor diferença. Amanhã haverá outra festa. A

esta imagem acrescenta-se o fato de que você será induzido a voltar não só pela promessa de conhecer novos convidados mas pela possibilidade de que cada um deles revele um segredo de grande interesse (POSTMAN, 2005, p.97).

As mídias influenciam comportamentos e ideias devido à repetição de seus conteúdos. Tal repetição, além de habituar as pessoas ao fluxo de informações, faz com que não prestemos a devida atenção a elas, tudo é muito rápido para “perdermos tempo” tentando refletir a respeito. “... o barulho cotidiano é o zumbido do inconsequente, aquilo que apenas existe (...) é a essência da mídia” (GITLIN, 2003, p.18). Estar com as mídias passa a ser uma espécie de consumo, compartilhado pela sociedade sem que as pessoas se dêem conta disso.

Em presença das mídias, podemos estar atentos ou desatentos, estimulados ou amortecidos, mas é numa relação simbiótica com elas, suas figuras, textos e sons, no tempo que passamos com elas, no esforço que fazemos para obtê-las, absorvê-las, repeti-las e discuti-las, que boa parte do mundo acontece para nós (GITLIN, 2003, p.20).

Essa prática de fazer imagens circularem parece ser comum na vida das pessoas, todos os dias as informações vêm e vão, todas muito rápidas. Essa rapidez não permite que prestemos a devida atenção a determinado assunto e faz com que uma análise mais aprofundada sobre a que assistimos não ocorra; as notícias se sucedem em um ritmo veloz e, a menos que levantemos do sofá ou desliguemos a televisão, é pouco provável que consigamos refletir, de maneira aprofundada, acerca do que acabamos de ver. O mundo é um lugar cheio de problemas mesmo, mas depois

vem a novela, e então nos distraímos; no dia seguinte, teremos notícias de um mundo imperfeito onde as pessoas sofrem pelos mais diferentes motivos, mas algum tempo depois – na mesma tela – procuraremos outras opções para nos distrairmos.

Os relógios mecânicos deram ao mundo a noção de que era possível sincronizar as ações dos homens, o estribo fez com que a estratégia de guerra fosse modificada, fazendo surgir a cavalaria, e a prensa tipográfica colocou a “Palavra do Senhor” ao alcance de um número maior de pessoas. Estes e outros exemplos de como invenções tecnológicas (artefatos) modificaram a sociedade em que eram introduzidos estão presente nos escritos de Neil Postman (1999, 2005), principalmente em seu livro intitulado “Tecnopólio” (2005). O que podemos pensar acerca da televisão é que ela propicia um acesso amplo a uma gama também ampla de assuntos, o que não significa que alguns desses assuntos sejam por ela aprofundados, mas o contrário: a programação televisiva apresenta superficialmente os assuntos. É fato conhecido que as pessoas passam uma boa parte do tempo em contato com as mídias, principalmente com a televisão, o que nos permite pensar que elas se acostumam com a superficialidade e com o nível de investimento que cada um precisa fazer para participar desse fluxo de informações. Habitados com um nível de investimento pessoal mais baixo, as pessoas acabam por transpor isso para sua vida cotidiana, na relação com suas atividades e com outras pessoas.

Retomando as principais ideias abordadas neste trabalho, temos a ideia das mídias como sendo artefatos culturais, provocando mudanças nos sistemas de costumes. Tal relação entre artefatos e costumes está presente na teoria de Malinowski. Utilizamos também a noção de que o



grande fluxo de informação propiciado pelas mídias faz com que as pessoas se vejam cercadas por uma torrente de informações sobre todos os assuntos possíveis sem que tenham a oportunidade de refletir acerca disso (Gitlin 2003 e Postman 1999, 2005). E pelo fato de os programas serem destinados a um público muito amplo, crianças e adultos acaba assistindo as mesmas coisas (Postman 1999, 2005). E por fim, entendemos que as pessoas acabam investindo suas energias e afetos de maneira superficial em coisas também superficiais, como uma estratégia para lidar com as vicissitudes da realidade, ideia esta presente na teoria de Lasch (1986).

## **A Indústria do Entretenimento**

Ao adotar o termo *indústria cultural*, Adorno – importante pensador da Escola de Frankfurt – mostrava-se interessado na relação que estava sendo estabelecida entre as pessoas e os bens de consumo aos quais tinham acesso. Os programas visam a nos divertir e entreter e os produtos, a facilitar nossas vidas. Até que ponto isso não passa de um engodo para nossas mentes inquietas? Retomando a ideia de que as pessoas procuram crenças para dar um sentido a suas vidas e o fato de que as mídias se oferecem para nos mostrar o caminho da felicidade, o encontro dessas duas entidades sociais (as pessoas e as mídias) acaba acontecendo. “Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades [imaginação e espontaneidade] pela sua própria constituição objetiva” (ADORNO, 2005, p.16).

Cercado de estímulos ao consumo – de bens e serviços – o indivíduo acaba, depois de certa dose de exposição, impelido a consumir certa parcela do que está sendo

anunciado sem refletir muito sobre tal ato. Ainda segundo esta visão, necessidades básicas como comida e educação disputam seu espaço com o ato de consumir as novidades (objetos ou ideias) oferecidas pelo mercado.

Nas palavras de Gitlin (2003, p.33) “A tela é brilhante, mais brilhante que a realidade comum (e provavelmente por isso é que é tão difícil desviar os olhos)”. Deste modo, passamos muito tempo prestando atenção ao que os programas e anúncios procuram nos apontar como certo e eficaz na busca do bem estar; vamos sendo, de certa forma, seduzidos, deixando que personagens e propagandas acabem (em diversos graus de intensidade) influenciando a maneira como lidamos com as vicissitudes da vida.

Se pensarmos na quantidade de propagandas que invadem nosso dia-a-dia e repararmos como cada vez mais elas apresentam soluções fantásticas para as mais diversas questões, fica claro que os consumidores são cada vez mais encarados como crianças; adolescentes de 50 anos que são levados a acreditar – em diversos graus e por diversas razões – que serão mais felizes e que seus problemas serão menores após a aquisição de um determinado produto. “Infalivelmente, cada manifestação particular da indústria cultural reproduz os homens como aquilo que já foi produzido por toda a indústria cultural.” (ADORNO, 2006, p.17)

Na maioria dos sistemas semiológicos — e as mídias são um sistema de construção de signos, linguagens e valores — podemos perceber que “a língua é elaborada não pela ‘massa falante’, mas por um grupo de decisão” (BARTHES, 1974 p.31). A análise feita por Barthes a respeito da produção cultural nos mostra como esse “grupo de decisão”, de maneira deliberada, acaba por fabricar linguagens de acordo com as necessidades do mercado,

linguagens estas que determinam valores e padrões de consumo (Barthes, 1974). Tudo isso nos coloca como alheios ao processo de construção desses valores, o que nos induz, de maneira mais ou menos intensa, a adquirirmos modos de vida que mesclam nossas demandas com as demandas formuladas por esse grupo de decisão.

Podemos perceber que a publicidade lança mão de vários artifícios que visam à manipulação dos afetos humanos; para vender ideias e modos de agir, tem como aliada a propensão humana a “fugir da realidade”, a optar pelo caminho aparentemente mais fácil, ou melhor, pelo caminho mais seguro com o objetivo de nos superprotegermos contra as adversidades que nos possibilitam aprender a lidar melhor com a realidade.

O controle social feito pelas mídias, além de outras coisas, prega muito trabalho para muito consumo. Enquanto o cidadão está preocupado em adquirir bens, ele se esforça, trabalha bastante e dá lucro aos “grupos de decisão”. O fato de os padrões de consumo estarem cada vez mais voláteis, quando não inacessíveis, faz com que esse cidadão, apesar de trabalhar cada vez mais, não consiga adquirir o que deseja e, ao mesmo tempo, se preocupe cada vez menos com a realidade social que o cerca e, apegando-se a uma visão cada vez mais individualista, o compromisso social desaparece. Valores como a honra, sinceridade e responsabilidade acabam cedendo lugar a valores ligados à glória (beleza, força física e status) (SILVA, 2004).

Claro que não estamos nos opondo radicalmente ao consumo de bens e serviços, mas acreditamos que o consumo deve ser determinado por nossas demandas, e não por manipulações feitas estrategicamente para canalizar o sentimento de falta que temos para um consumo cego. É interessante notar o uso de estratégias que fazem com que

esqueçamos temporariamente nossas angústias, é curioso ver como as pessoas acabam por deixar se convencer, visto que comprar algo é mais fácil que levar uma conduta mais esclarecida frente ao mundo e seus problemas. A adolescência é cada vez mais antecipada e seu final cada vez mais retardado, na busca de um “homem massa” que, na definição de Postman (1999), comporia um enorme público alvo consumidor, com gostos iguais e idades diferentes. Que existe um desejo, não se pode negar; a questão é a manipulação feita com os artifícios da publicidade e ditada pela lógica do mercado, o que nos leva a perceber como o simples ato de brincar vem perdendo espaço na “agenda” das crianças em favor de uma busca de preparo para o mercado de trabalho.

É fato que não somos capazes de dar atenção a todos os acontecimentos e que precisamos delimitar nossa área de percepção para podermos lidar com o mundo. Pois bem, como fazer essa delimitação? Um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum é deixar que as mídias façam essa delimitação. Tragédias e descobertas ocorrem o tempo todo, mas as mídias acabam escolhendo o que estará na ordem do dia.

Nossa sociedade apresenta um grande interesse por informações e entretenimento. Com o passar do tempo, parece que estas duas coisas se mesclaram e a maioria das pessoas passou a ver com bons olhos o acesso rápido e abundante a esse tipo de mercadoria, ou seja, o consumo de informações. “... o capitalismo exigia a distração popular” (GITLIN, 2003, p.49) e cada vez mais as pessoas adotam o consumo das informações-entretenimento e os meios tecnológicos que potencializam este consumo. Estando em contato com esse tipo de informação, as pessoas também entraram em contato com estratégias publicitárias que

buscam vender junto com seus produtos, estilos de vida e modos de pensar; tudo num discurso coerente com a lógica de mercado capitalista.

## Considerações

Há algum tempo, acabamos por nos refugiar dessa falta de esperança no futuro e de perspectiva nos valores e preceitos que as mídias nos apresentam, na medida em que somos seduzidos e levados (uns mais facilmente que outros) a não mais considerar esse sentimento de instabilidade e insegurança frente ao que está por vir; sendo convidados a nos envolver menos, a nos responsabilizarmos menos pelo mundo que nos cerca, e a nos deixar levar pela “torrente midiática”<sup>1</sup> para onde os interesses do mercado nos dirige, “as mídias são, em relação à realidade social, espelhos de parques de diversões, seletivas em seus apetites, distorcidas em suas imagens” (GITLIN, 2003, p.10). A maioria dos pais se considera incapaz de ocupar o lugar de modelo de identificação para os filhos e, mesmo que cheguem a ocupar, na adolescência esses modelos, via de regra, são substituídos; e como a TV geralmente é algo muito próximo dos adolescentes, é de lá que eles retiram seus modelos de identificação. Visando gratificar e saciar nossa fome por meio das mídias, fazemos estímulos e sensações irem e virem da maneira que mais nos agrada. Tanto adultos como crianças acabam sendo nivelados e passam a compartilhar as mesmas dúvidas e inseguranças frente à vida e ao futuro.

Postman (1999) nos descreve, de maneira interessante, como os avanços na área das comunicações foram influenciando nas relações humanas de modo a transformarem, inclusive,

---

<sup>1</sup> Expressão criada por Gitlin (2003).

a maneira como a sociedade percebe a infância. Nesse ponto, é preciso deixar claro que o crédito por tais mudanças não se deve única e exclusivamente aos meios de comunicação, mas, mesmo assim, eles tiveram (e ainda possuem) consistente e inegável importância. Enfocada como uma produção social observam-se a instauração e incorporação da infância, por parte dos adultos, como um hábito cultural e, posteriormente, o declínio valorativo configurado a este período mudanças tecnológicas estão intimamente relacionadas com o surgimento da infância, modificando o acesso a informações que as crianças tem acerca do mundo adulto, exigindo delas o desenvolvimento ou não de certas capacidades para ter acesso a esse tipo de informação (POSTMAN, 1999). Elas podem desencadear alterações em nossos hábitos, interesses e até mesmo em nossa estrutura psicológica, “as mudanças na tecnologia da comunicação tem, invariavelmente, três tipos de efeitos: alteram a estrutura dos interesses (as coisas em que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem” (POSTMAN, 1999, p. 37)

O que determina o caráter positivo ou negativo do artefato é o uso que se faz dele e a frequência. Até que ponto as pessoas se desenvolvem e até que ponto se alienam nessa busca de segurança de identidade?

Estar com as mídias parece ser um hábito em nossa sociedade. As mídias, em especial a TV, são como uma espécie de fogueira que une grupos ao mesmo tempo em que isola indivíduos. Cada pessoa parece buscar um meio pessoal de entrar em contato com as informações, pessoal no sentido de individual e exclusivo, e esta busca acaba por isolar as pessoas, separar ou deixar mais distantes pessoas

que estão próximas fisicamente (de membros da família a companheiros de trabalho).

As mídias estão presentes de maneira forte na vida das crianças, e elas, mesmo sem se darem conta, acabam se acostumando e fazendo parte da massa espectral. Assim, o sistema de costumes se fortalece na medida em que mais consumidores vão sendo formados. As crianças gastam seu tempo livre longe dos afazeres escolares, participam do ritual de consumo de fragmentos culturais, informações e entretenimento, de modo que mais do que os valores passados pelas mídias, elas introjetam o hábito de passar um tempo precioso de suas vidas em contato com as informações-entretenimentos que as mídias colocam em suas vidas.

Diante desse grande fluxo de infotimento, é fácil – e deveras tentador – deixar de lado nossas angústias. Podemos encontrar sentido assistindo a algo, lendo um livro, comprando um celular, ou fazendo uma poesia, enfim, várias são as maneiras de darmos sentido a nossa existência, por isso investimos muito de nós nesta busca. A decisão está em cada pessoa: aceitar tão generosa oferta de diversão, ou buscar outras maneiras de lidar com as angústias que a vida oferece. O que faz das escolhas superficiais ou não, é o quanto estamos envolvidos com elas, o quanto estamos dispostos a investir nela, e o quanto estamos dispostos a arriscar para mantê-la.

As mídias podem ajudar as pessoas na construção de sentidos, como também podem ser usadas para alienar e para incentivar o consumo. Ambas as coisas podem acontecer simultaneamente, a questão é: até que ponto certas práticas farão sentido para quem as pratica? As crianças entrevistadas (e acredito que a maioria das crianças) sabem, até certo ponto, que as mídias são

superficiais, que os programas se repetem e que existe dinheiro envolvido nisso, mas para certas fases pelas quais estão passando, precisam das mídias para auxiliá-las na aquisição de uma identidade nova, para se sentirem pertencentes a um grupo, e até para esquecerem por algum tempo certos conflitos. Mas em determinado momento da vida, essa estratégia tende a ser modificada, pois a realidade e a pessoa se modificam. A opção escolhida varia de acordo com as vivências e condições internas de cada um, para uns pode ser mais fácil se entregar à torrente, para outros não.

É necessária certa dose de tranquilidade para o sujeito se desenvolver, e cabe a ele buscar estratégias para conseguir esses períodos de paz sem ficar neles estagnados. Estar com as mídias pode propiciar este período de calma, que será aproveitado ou não de acordo com a subjetividade de cada um. Em algum momento as fantasias fornecidas pelas mídias se mostrarão superficiais e insuficientes para as pessoas, parecerão ineficazes e de pouca ajuda para o amadurecimento de cada um. E para estes que não conseguem ver sentido por muito tempo naquilo que passam na TV e nas novidades que o tecnopólio oferece, existem outras possibilidades de estar no mundo e, por mais que as mídias apresentem caminhos e descaminhos para os seres humanos, haverá escolhas a serem feitas e atitudes a serem tomadas.

## Referências

- ADORNO, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, SP. 2006.
- BARTHES, R. *Elementos de Semiologia*, São Paulo: Editora Cultrix, SP. 1974.



GITLIN, T. *Mídia Sem Limites*. Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro RJ. 2003.

LASCH, C. *O Mínimo Eu*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1986  
\_\_\_\_\_, C. *A Cultura do Narcisismo – A vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

MALINOWSKI, B. *Cultura*. Mimeo . Matéria de Antropologia no curso de Psicologia da Unesp de Assis, 2001.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Graphia Editorial. Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. Editora Nobel. São Paulo, 2005.

# REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS E HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NA LINGUAGEM LITERÁRIA

Elda Firmo Braga

*...o indigenismo tem grande alcance, dentro do período dos regionalismos, como uma das manifestações do que se costuma denominar, em termos mais globais, o nacionalismo cultural latino-americano. (CORNEJO POLAR, 2000)*

Desde o início da conquista, os textos literários retratam os indígenas e seus costumes, começando pela crônica, que, naquela época, visava descrever a natureza americana e o povo encontrado nesta região, até chegar ao Romantismo, momento de busca pela autoafirmação da identidade latino-americana. Por isso a natureza e os povos autóctones são valorizados.

Nesse contexto surge o Indianismo, vertente em que o indígena passa a figurar como protagonista; no entanto, embora eles sejam americanos, algumas narrativas os descrevem com traços físicos próprios, mas com caráter alheio. Como ilustração dessa característica, podemos recorrer ao romance brasileiro *O Guarani*, de José de Alencar (1829-1877). O herói dessa obra é o índio Peri, mas os seus valores não são indígenas. Ele mantém relações de amizade com uma família portuguesa e se comporta como um autêntico cavaleiro medieval, zelando por Ceci, sua donzela, acima de tudo e de todos.

No Indianismo hispano-americano, mas precisamente no Peru, surgiram alguns romances como “Aves sin nido”, de Clorinda Matto de Turner (1854-1909), considerados por alguns críticos como uma obra precursora do Indigenismo por tentar retratar a injustiça cometida contra os índios. Entretanto, segundo Cornejo Polar (2005), nessa obra os índios são representados como inocentes, passivos e resignados diante da miséria pela qual são vitimados.

Foi somente nas primeiras décadas do século XX que o índio deixou de ser retratado na literatura como um ser passivo e conformado com as injustiças sociais cometidas contra seu povo. Em 1920 o peruano Enrique López Albújar publica seus “Cuentos andinos”, obra considerada por alguns literatos, entre eles Escajadillo (1994), como a que inaugura de fato o Indigenismo. Entretanto é a partir dos anos 30 que o romance indigenista chega a sua plenitude (CORNEJO POLAR, 2005). Um representante desse período é o peruano Ciro Alegría (1909-1967), um ícone da literatura indigenista.

Os objetivos principais do Indigenismo são representar o índio, seu problema social, a questão agrária (MARIATEGUI, 2004), evidenciando os conflitos gerados em sua reivindicação pelo uso coletivo da terra (CORNEJO POLAR, 2005) e denunciando a exploração do povo indígena e a constante violência que eles sofriam – e seguem sofrendo. Cabe ressaltar, entretanto, que o Indigenismo ainda cultivava diversas das características e o mesmo tom do Realismo, apresentando as injustiças cometidas contra os indígenas de forma linear e mais realista possível, sem utilizar recursos como o humor e perspectivas narrativas diferentes.

O Neoindigenismo, surgido na segunda metade do século XX, embora haja conservado o desejo de retratar o

índio e sua problemática, constituiu-se em um revigoramento do Indigenismo. Os primeiros romances e contos neoindigenistas foram produzidos durante o “Boom” literário hispano-americano, momento de expressivas mudanças na estrutura narrativa, considerado por Reis (2009) como “um terremoto de inovações de linguagem” e, também, como “uma onda” – impulsionada pela publicação, em 1967, de *Cien años de soledad*, romance do escritor colombiano Gabriel García Márquez – “que vai se espalhar pelo mundo inteiro” (p.156).

Dentre as principais características do Neoindigenismo destacamos o emprego de elementos do realismo fantástico, mágico e maravilhoso. Ressaltamos também a incorporação do mítico, a presença do lirismo, o uso de técnicas mais complexas, de perspectivas narrativas diferentes, além da ampliação da problemática indígena (ESCAJADILLO, 1994).

Nesse sentido, o Neoindigenismo partiu da proposta do Indigenismo de defender a causa indígena, porém não manteve a mesma influência do Realismo, já que acrescentou novos recursos e procedimentos à narrativa. Promoveu, dessa maneira, uma acentuada renovação da literatura indigenista, não tanto quanto a sua temática e conteúdo, senão na sua forma e estrutura.

Todas essas tentativas de representação indígena na literatura são sempre um olhar e interpretação de fora para dentro, já que geralmente o escritor pertence ao espaço urbano e escreve sobre o ambiente rural. Mas será essa distância que possibilitará uma interpenetração entre duas dimensões diferentes, criando assim uma ponte metafórica que interliga duas esferas distintas e que torna a literatura uma arte híbrida segundo Canclini, transculturada nas palavras de Rama e heterogênea de acordo com Cornejo Polar.

Muito se discutiu sobre o alcance da representação do índio na literatura indigenista, entretanto foi Mariátegui (2004), em seu livro *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*, o responsável por contrapor a polêmica suscitada por tal relação, ao ressaltar que:

...a maior injustiça em que poderia incorrer um crítico, seria qualquer apressada condenação da literatura indigenista pela sua falta de autoctonismo integral ou pela presença, mais ou menos notável nas suas obras, de elementos artificiais na interpretação e na expressão. A literatura indigenista não nos pode dar uma versão rigorosamente realista do índio. Ela deve ideá-lo e estilizá-lo. Também não pode nos dar a sua própria alma. É ainda uma literatura de mestiços. Por isso se chama indigenista, e não indígena. Uma literatura indígena, se deve vir, virá no momento exato. Quando os próprios índios estejam capacitados a produzi-la (p.244-5).

A literatura (neo)indigenista<sup>1</sup> não pode figurar como uma autêntica representante do índio, senão contribuir de forma significativa para a ampliação e denúncia da problemática indígena e tentar estabelecer uma aproximação entre espaços distintos, o de produção e o do referente, já que se trata de uma literatura heterogênea.

Para abordar a heterogeneidade, primeiramente é preciso caracterizar a homogeneidade, já que aquela se opõe a essa. Segundo Cornejo Polar (2003), a homogeneidade se estabelece em um espaço onde não se admitem contradições, por isso incentiva a conciliação e preza por

---

<sup>1</sup> O uso do termo (neo)indigenismo, na forma em que está grafada aqui, contempla ao mesmo tempo o indigenismo e o neoindigenismo; da mesma maneira a palavra (neo)indigenista considera indigenista e neoindigenista.

harmonia, equilíbrio e unidade, tanto culturais quanto ideológicos, uma vez que não se permitem pontos de vistas diferentes.

A homogeneidade estimula que o sujeito aqui seja estável, forte e uniforme, como também sólido, unificado e coerente. Como exemplo de manifestação da homogeneidade, Cornejo Polar (2003) cita “el sermonario de la evangelización colonial o las más audaces propuestas de modernización, (...) [que] pueden coexistir en un solo discurso y conferirle un espesor histórico sin duda turbador” (CORNEJO POLAR, 2003, p.11).

Já a heterogeneidade se constitui pela contradição e antagonismo entre forças e perspectivas diferentes. Dessa forma, a heterogeneidade gera conflitos e produz instabilidade, divisão, fragmentação, duplicidade e pluralidade, bem como gera um sujeito complexo, em choque, disperso, dividido, fragmentado, instável, apresentando uma identidade múltipla e transitória que se transforma e geralmente está à margem dos processos “cultos” de produção. Essa fragmentação tomou grande proporção com a chegada dos europeus à América. Entretanto a “descoberta” do “Novo Mundo” provocou uma atenuante alteração referencial e de paradigmas nos povos de ambas as margens do Oceano Atlântico.

Na Europa até o fim da Idade Média existia a crença de que o mundo era quadrado e, portanto, se as navegações avançassem muito poderiam cair em uma espécie de abismo. Uma das grandes alterações ocorridas na época foi a da espacialidade, da noção geográfica. Na América os nativos não conheciam o cavalo, quando viram os primeiros europeus que aqui chegaram, acreditaram que homem e cavalo eram constituídos de um só ser e assim chegaram a associá-los a divindades pertencentes ao mundo indígena.

Esses são pequenos exemplos que demonstram profundas mudanças de perspectivas ocasionadas pelo contato de povos totalmente diferentes. No entanto, no tocante à opressão, os métodos repressivos utilizados pelos conquistadores “destrozaba[n] el sujeto y pervertía[n] todas las relaciones (consigo mismo, con sus semejantes, con los nuevos señores, con el mundo, con los dioses, con el destino y sus deseos)” (CORNEJO POLAR, 2003, p.13). Do mesmo modo, os colonizadores negavam "al colonizado su identidad como sujeto, [trozaban] todos los vínculos que le conferían esa identidad y [les imponían] otros que lo disturban y desarticulan” (CORNEJO POLAR, 2003, p.13).

Por isso se torna importante buscarmos atuar no sentido de descolonizar, trabalhando com vozes diferentes que não seja a do colonizador e sim a do colonizado. A heterogeneidade é um espaço que incorpora outros discursos, os marginais e os subterrâneos, as tradições populares e as autóctones.

De acordo com Cornejo Polar (2000), para que se possa considerar uma produção literária heterogênea, possuidora da heterogeneidade discursiva, é necessário que, dentro de um determinado grupo de elementos, encontre-se pelo menos um que permita expressar um caráter plural ou duplo, criando uma contradição e, assim, possa desconstruir a homogeneidade.

De um lado, uma produção literária pode ser considerada homogênea quando um determinado escritor, sua escrita/linguagem e seus respectivos leitores pertençam a uma mesma classe social e, de outro, uma obra poderia ser caracterizada como heterogênea no momento em que apresentasse alguma desarmonia entre o seu processo de produção e o de recepção. Como exemplo de literaturas heterogêneas Cornejo Polar (2000) menciona:

O indigenismo das nações andinas, o negrismo centro-americano e caribenho (...), a literatura gauchesca (...) e a ligada ao conceito de “real maravilhoso”. Em todos esses casos trata-se de literaturas situadas no conflituoso cruzamento de duas sociedades, duas culturas (p.158).

Dentro das etapas de produção literária há vários processos, como o textual (autor, lugar onde a obra é criada e o gênero escolhido); o de sistema de distribuição, como também o de consumo; o da escolha da língua; o da opção pelo referente. No Indigenismo, o escritor geralmente não pertence ao ambiente indígena. Ele produz sua obra na cidade, utiliza um gênero ocidental (o romance); além disso seu livro é distribuído pela editora e vendido em livrarias, é lido por pessoas letradas e, sobretudo, urbanas; o autor escreve sua obra em espanhol (língua dos conquistadores).

Entretanto seu referente é um universo totalmente diferente de todos os processos de produção literária citados anteriormente, ou seja, focaliza outro espaço que não é mais o urbano, o letrado, senão o rural, o andino, o indígena, o das línguas autóctones, o da literatura oral. Dessa forma:

...enquanto a atividade indigenista é uma atividade de classe média e, em especial, de grupos em variados graus de radicalização, o referente tem de representar os conflitos de outras classes, a beligerante oposição do campesinato e do “gamonalismo”<sup>2</sup> (CORNEJO POLAR, 2000, p.171).

---

<sup>2</sup> “O termo ‘gamolismo’ não quer designar somente uma categoria social e econômica: a dos latifundiários ou grandes proprietários agrários. designa um fenômeno, O gamolismo não é representado unicamente pelos gamonales, propriamente ditos. Compreende uma vasta hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. O índio alfabetizado transforma-se no explorador de sua própria raça,



Cornejo Polar (2000) define especificamente o romance indigenista como “um movimento de certos setores médios que assumem os interesses do camponês indígena” (p.172). Sendo assim, surge uma contradição representada pelo “desencuentro entre un proceso de producción y sus condicionantes sociales y culturales – y la índole desigual del referente que se pretende revelar” (CORNEJO POLAR, 2005, p.53).

Tal fato gera um conflito entre culturas diferentes, já que, no processo de construção da narrativa indigenista, o referente será o elemento que apresenta contradição em relação a todos os demais; porém, ainda que seja o único divergente, aqui, o referente e o processo de produção configuram duas identidades sócio-culturais distintas, a urbana e a rural: “Trata de la convivencia en un sólo espacio nacional de por lo menos dos culturas que se interpenetran sin llegarse a fusionar” (CORNEJO POLAR, 2005, p.23).

Assim, o referente passa a representar o elemento contraditório necessário para que se rompa a homogeneidade, e a obra possa ser considerada heterogênea. Dessa maneira, o ambiente rural e indígena “é precisamente o elemento que, ao escapar a ordem ocidentalizada que preside aos outros, cria a heterogeneidade do romance indigenista” (CORNEJO POLAR, 2005, p.15).

Os romances indigenistas podem ser entendidos também como “literaturas situadas en el conflictivo cruce de dos sociedades y dos culturas” (CORNEJO POLAR, 2005, p.23), pois, ainda que utilize um processo de produção alheio ao universo indígena (seu referente), a literatura indigenista,

---

porque se coloca a serviço do gamolismo. O fator principal do problema é a hegemonia da grande propriedade semi-feudal na política e o mecanismo do estado” (MARIÁTEGUI, 2004, p.22).

como uma expressão heterogênea, pode consistir na representação de indivíduos silenciados, já que “debajo de su textura “occidental”, subyacen formas de consciencia y voces nativas” (CORNEJO POLAR, 2003, p.10).

Dentre diversos elementos ocidentais/urbanos pertencentes ao processo de produção literária, neste momento destacamos dois: a escrita e o gênero. Para Cornejo Polar, tanto a oralidade como a escrita apresentam “seus próprios códigos, suas próprias histórias, que inclusive remetem a duas racionalidades fortemente diferenciadas, mas existe entre uma e outra uma larga franja de interseções” (CORNEJO POLAR, 2000, p.219), pois a escrita na literatura heterogênea representa o universo urbano, ao passo que a oralidade está associada ao ambiente rural.

Portanto, dois conflitos são gerados aqui: o primeiro se relaciona à opção por qual língua utilizar para representar os índios e seu mundo, a do conquistador ou a do conquistado. O escritor indigenista opta pelo espanhol, pois almeja ser lido pela sociedade letrada e deseja que o alcance de suas denúncias seja amplo; o segundo diz respeito a qual modalidade usar: a escrita culta ou a popular. Porém, se o autor, no momento de compor seu romance, utiliza a vertente culta diferenciar-se-á do seu referente que, quando emprega a língua espanhola, o faz sem se preocupar com as regras e normas deste idioma.

O mesmo ocorre com o gênero romanesco ligado ao cânone ocidental, ou com a posição social dos romancistas, pelo lugar onde eles produzem suas obras ou por suas posturas político-ideológicas. O romance indigenista engloba duas identidades opostas que interagem sem se fundirem e, por conta disso, é considerado pelo crítico peruano como:

...un género histórico, social y estéticamente ajeno a la cultura quechua y es, al mismo tiempo, el género que el indigenismo emplea con mejores resultados. A partir de aquí comienza a verse nítidamente que la novela indigenista se plasma ejemplarmente la heterogeneidad que define al indigenismo. Es su más alta manifestación (CORNEJO POLAR, 2005, p.51).

Por conta dessas contradições, como de outras também, foi questionado o papel da representatividade do Indigenismo, como vimos. No entanto, dentro da literatura heterogênea, na qual se inclui a literatura indigenista, há espaço para os mais variados tipos de conflitos e ambiguidades. Sendo assim, as referidas contradições, que para alguns poderiam ser negativas, são valorizadas dentro do ambiente heterogêneo e plural.

Como vimos, para que seja considerada heterogênea, uma obra literária precisa apresentar pelo menos uma contradição. Ressaltamos uma vez mais que “conflito” ganha nesse contexto uma conotação valorativa. Para Cornejo Polar (2000), a história da América Latina é contraditória. Dessa forma, uma literatura que retrate os conflitos e os problemas de seu ambiente também o será.

Assim, as propostas de “heterogeneidade discursiva” e de “totalidade contraditória”, por um lado, questionam algumas abordagens teóricas que impõe um modelo generalizado, reforçando a marginalização sofrida por aqueles que não se incluem em determinados paradigmas e padronizações e, por outro, defendem e garantem a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

## Referências

- ESCAJADILLO, Tomás G. *La narrativa indigenista peruana*. Lima: Amaru, 1994.
- CORNEJO POLAR, Antonio. *Escribir en el Aire – Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Latinoamericana, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O condor voa: literatura e cultura latino-americana*. Org. de Mario J. Valdés. Tradução de Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Literatura y sociedad en el Perú: La novela indigenista*. Lima: Latinoamericana, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Mestizaje e hibridez: Los riesgos de las metáforas*. Apuntes. In: *Revista de crítica literaria latinoamericana*, n. 47, Lima: 1988.
- \_\_\_\_\_. *El indigenismo andino*. In: *América Latina: palabra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial da América Latina/Editora da UNICAMP, 1994, Volume 2.
- MARIATEGUI, José Carlos. *7 Ensaíos de interpretação da realidade peruana*. Tradução de Salvador Obiol de Freitas e Caetano Lagrasta. São Paulo: Alfa Omega, 2004.
- REIS, Livia. *Conversas ao sul – Ensaíos sobre literatura e cultura latino-americana*. Niterói: EdUFF, 2009.



# **A CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA E A QUEBRA DA MONOTONIA EM SEU REPRESENTANTE CONTEMPORÂNEO, VÍTOR RAMIL.**

Lívia Maria Turra Bassetto

Fazendo-se presente no cotidiano dos seres humanos – seja como forma de evasão da realidade, como arte a ser contemplada e/ ou explorada, ou como mero recurso de distração e prazer, a música passou a receber grande destaque na sociedade contemporânea – assim como já teve em épocas anteriores. Com a constante presença da música na sociedade e com toda a valorização dos recursos linguísticos e melódicos, essa passou a ser também objeto de estudo de diferentes pesquisadores na área da linguagem, tanto por sua possível aproximação com a poesia, pelo trabalho linguístico realizado por grandes compositores, como pela relação entre linguagem e melodia.

Diante de variados enfoques dados à música e de variados gêneros musicais encontrados na sua história, destaca-se, neste artigo, a canção popular brasileira, buscando apresentar um breve histórico. Na sequência, pretende-se introduzir algumas características de um cantor e compositor gaúcho, Vítor Ramil, apontando-o como possível representante da canção popular brasileira na contemporaneidade. Para demonstrar tal relação entre Vítor

Ramil e a canção popular brasileira, faz-se uma simples análise de uma de suas canções, “Foi no mês que vem”, a partir do embasamento teórico proposto pela Linguística Textual.

### **A arte: um “remédio antimonotonia”**

A música constitui, ao mesmo tempo, a manifestação imediata do instinto e a instância própria para o seu apaziguamento. (ADORNO, 2000, p. 43).

A música, apresentada por Ferraz, na introdução do livro *Veneno antimonotonia* (2005), como elemento capaz de tirar o homem de seu estado de monotonia, de seu cansaço e do estresse provocado pela vida agitada da maioria dos homens, permite ao homem, mais do que uma evasão da realidade, um momento de prazer, já que, na arte, é possível encontrar uma grande aliada para livrar-se, por instantes, das dificuldades vivenciadas. Isso se deve à vitalidade da arte, que, mesmo voltando-se, às vezes, à mortalidade do homem, à efemeridade da vida e aos assuntos mais corriqueiros, faz da arte um instrumento de poder, que apenas pode ser criado a partir de muito engenho, uma vez que a arte exige um trabalho de mutabilidade, complexidade e polissemia, capaz de torná-la passível de tantos sentidos e, dessa forma, levar o seu apreciador a percorrer caminhos tão diferentes.

Dentre as diversas categorias da arte – como a escultura, a literatura, a pintura, a música –, a pluralidade de sentidos presentes na linguagem humana faz da arte um recurso de ampla significação, que retira o homem do seu mundo limitado para um em que os seus sentidos possam variar de acordo com a visão do artista ou mesmo de seu apreciador.

Em relação à linguagem verbal, em especial à poesia, Ferraz chama a atenção para o fato de todo poema ser, por princípio, um “veneno antimonotonia”, já que:

O uso contínuo, repetitivo e mecânico da língua torna-a enfadonha, rotineira. O poema, ao contrário, faz-se por deslocamentos da língua e acarreta no seu ponto ideal uma ruptura da monotonia em vários campos da realidade: arte, política, subjetividade, comportamento, gosto, moral. Na escrita poética, suspende-se o valor lógico-utilitário das coisas cotidianas e com ela transformamo-nos em movimentos de fruição e reflexão novos, inesperados, anteriores mesmo à compreensão, pois antes de “entendermos” os versos, sentimos que com eles uma parte de nós – antes sedimentada – lançou-se para uma zona de prazer e surpresa. (2005, p. 5)

Assim, o homem, ao encontrar, na poesia e na arte como um todo, essa área de prazer e surpresa, é capaz de “desligar-se”, ao menos por instantes, da “mesmice” da vida com que tem que se deparar constantemente. No entanto, muitas vezes, o homem parece estar mais sensível a esses sentimentos de prazer quando a poesia e a música se unem e criam uma atmosfera que o faz transitar pelo mundo dos sentidos e o livrar da monotonia. É esse o sentimento que se pode ter quando a canção se faz presente no cotidiano do ser humano, principalmente a canção popular, já que, conforme palavras de Moraes (2000, p. 204): “entre as inúmeras formas musicais, a canção popular (verso e música), nas suas diversas variantes, certamente é a que mais embala e acompanha as diferentes experiências humanas”.

Por isso, este estudo pretende tratar exatamente da união entre a estrutura linguística e a estrutura musical,



constituindo a canção popular brasileira. Entretanto, vale ressaltar, mais uma vez, ser esse trabalho ainda inicial, uma vez que, para se falar sobre a canção popular brasileira, seria necessário um maior aprofundamento.

## **A canção popular brasileira**

Toda gente sabe: verso e música são as expressões de arte mais próximas do analfabeto. Conjugados assumem um poder de comunicação que fura a sensibilidade mais dura (ANTONIO ALCÂNTARA MACHADO).

Presente nas mais diversas situações sociais, a música está ligada, de acordo com cada situação específica, a gêneros musicais diferentes, como ocorre no Brasil, onde se encontra a presença constante da música, desde os eventos mais corriqueiros e informais até os mais ilustres.

A respeito da música, pode-se afirmar que essa teve um desenvolvimento bastante peculiar, pois, embora apresente manifestações evolutivas semelhantes às da música dos países europeus, teve que se voltar às questões de afirmação nacional e social em alguns momentos de sua história. Com isso, a música brasileira passou a ter um desenvolvimento temático lógico em relação à sua história, voltando-se, primeiramente, a Deus, depois ao amor e, então, à nacionalidade.

Com a mescla de contribuições vindas dos nativos, dos negros e dos brancos, é que se pode representar a origem colorida da canção popular brasileira, presente na canção de David Nasser e Alcir Pires Vermelho, *Canta Brasil*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “As selvas te deram nas noites/ Teus ritmos bárbaros/ E os negros trouxeram de longe/ reservas de pranto/ Os brancos falaram de amor/ em suas canções/ e dessa mistura de vozes/ nasceu o teu canto/ Brasil”.

Marcada pela diversidade de contribuições, a canção popular brasileira desenvolve-se e ganha espaço principalmente devido ao Carnaval, que propiciou a produção de modinhas, marchinhas, sambas, maxixe, baiões, etc, cujas tendências musicais estiveram sempre lideradas pelo Rio de Janeiro, apesar das contribuições do Nordeste brasileiro.

A marchinha e o samba, apesar da voga passageira de diversas outras formas musicais, continuam a ser o forte da música popular brasileira, tanto que a célebre marchinha de Chiquinha Gonzaga, *Ó Abre Alas*, é sucesso permanente no país, principalmente nos festejos anuais do Rei Momo.

A partir de tal sucesso, surgem as composições de várias músicas de carnaval feitas sob encomenda, proliferando, ainda mais, as canções carnavalescas, marchinhas e sambas, com destaque para Noel Rosa, que contribuiu imensamente com o samba; Sinhô, popularizado pelos sambas, maxixes e marchinhas; Lamartine Babo, destaque com suas marchinhas de carnaval; Ary Barroso, produtor do samba-exaltação; entre outros cancionistas.

Com a evolução da canção popular brasileira e a introdução de recursos industriais e internacionais, tem-se a formação de diversos grupos musicais, construindo a chamada Bossa Nova, a canção de protesto e o Tropicalismo, apresentados na sequência de forma bastante sintética como fortes representantes da música popular brasileira.

### **Um pouco da estrutura e dos movimentos musicais no Brasil**

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros de discurso são definidos por seu conteúdo temático, estrutura

composicional e estilo. Assim, a classificação de “canção popular” como gênero deve-se à integração entre aspectos linguísticos e musicais (arranjo, ritmo, interpretação, etc), interligando-se tema, estrutura composicional e estilo, todos direta ou indiretamente relacionados ao gênero e suas condições de produção. Assim, há, na canção popular, uma articulação entre características formais e históricas que faz com esse seja considerado um gênero musical.

De acordo com a estrutura composicional, a chamada canção tradicional – com temática urbana e linguagem coloquial – pode ser caracterizada pela sequência musical: introdução feita por instrumentos, solo vocal, solo instrumental, volta do solo vocal e um fechamento instrumental, denominado cauda. Como exemplos podem ser citadas as canções de Dolores Duran, Antônio Maria, Emilinha Borba, Dalva de Oliveira, Angela Maria e Caubi Peixoto. Quanto aos arranjos, essas mesmas canções podem ser divididas em canções de arranjos sinfônicos (ou também chamados orquestrais) e camerísticos (grupos de instrumentos e não de orquestra).

Em relação aos estilos de interpretação, nas canções populares, encontrava-se o estilo empostado, marcado pela altura, prolongamento das notas e ornamentos, considerado esse estilo uma diluição da ópera, ou seja, há uma forma mais erudita de interpretação dos cantores. Em contraponto, há também o estilo natural ou também chamado informal, no qual o canto se aproxima das condições da fala. Embora haja essa distinção, vale lembrar a existência de alguns casos em que se pode encontrar a convivência de tais estilos num mesmo intérprete.

O gênero, elemento também de grande relevância para a apresentação da canção popular, segundo Bakhtin (1992), é tido como um “tipo *relativamente* estável de enunciado”,

muitas vezes direcionando, até mesmo, a escolha temática e o estilo da canção. Sob esse prisma, podem-se apresentar, de início, dois subgêneros da canção popular, as nacionais e as regionais, de acordo com sua extensão territorial. Dentre as nacionais, podem-se apresentar, no Brasil, o samba, o samba-canção, a marcha, a modinha, a valsa e a cena. Quanto às regionais, vale destacar os gêneros nordestinos.

Os gêneros (ou subgêneros), direcionando a temática das canções populares, fazem com que se tenham como tema, nos gêneros nacionais, o amor e as cenas do cotidiano suburbano e dos morros cariocas, enquanto os regionais voltam-se, além do amor, às questões mais restritas do universo rural específicas da região.

Entre as canções tradicionais da década de 20, deve-se destacar, na cultura brasileira, o samba, com temática urbana, interpretação com grandes recursos vocais – ou seja, a presença do virtuosismo –, e diminuição da orquestra.

Como marco da canção tradicional no Brasil, tem-se o advento do rádio e a necessidade de potência vocal para as gravações, uma vez que ainda o país se encontrava em meio a recursos mecânicos de gravação. Como grande representante desse período no país, pode-se citar Chiquinha Gonzaga com sua complexidade harmônica, melódica e rítmica, que, com a ruptura entre o erudito e o popular, cria como novo gênero o maxixe, transformando-se, posteriormente, em samba. Gênero de grande extensão no Brasil, o samba surge no Rio de Janeiro na época da criação do rádio, fundindo dois gêneros musicais, a modinha e o lundu.

Tido como típico representante da canção tradicional brasileira, o samba, sempre presente na cultura popular, é forçado a ceder espaço para um novo tipo de música nascente no Brasil como negação à canção tradicional.

Surge, então, no país, um movimento mais ou menos organizado denominado de “Bossa Nova”. Considerados “maus” músicos, os cantores e compositores desse movimento rompem com todas as tendências da canção tradicional, sendo caracterizados pela diminuição da instrumentação, pela maior discricção nos vibrados e pela retirada dos excessos interpretativos. A partir dessas características, pode-se observar o desaparecimento da oposição entre figura (intérprete) e fundo (instrumento), não havendo, assim, maior destaque ao músico.

Criticada também por sua temática, muitas vezes considerada como “dor de cotovelo”, uma vez que se dizia nunca se ter cantado a dor da paixão de forma tão acentuada e intimista, a chamada “Bossa Nova” dá espaço, na sequência, para um novo gênero musical criado a partir da mudança temática, a canção de protesto.

É nesse momento que se tem o berço do conceito de MPB, com a integração de vários instrumentos e a grande abertura temática. Entre os temas contemplados pela canção de protesto, merece destaque a temática dos excluídos, cujos maiores representantes são Geraldo Vandré, Carlos Lira, Alaíde Costa, Nara Leão, Chico Buarque, entre outros.

Na sequência, com a introdução de recursos eletrônicos, por influência estrangeira, em especial do *rock*, surge no Brasil a “Jovem Guarda”, grande representante da abertura da música brasileira, para a qual não há mais limites, havendo, assim, a miscigenação da música brasileira com os recursos estrangeiros.

No entanto, no final de 1968 e no ano de 1969, o Brasil vivia um momento marcado pelo Ato Institucional nº 5, pela violência, tortura, cassações de mandatos políticos, censura prévia à imprensa em geral, congelamento dos salários, repressão, entre outros fatores que trazem à mente do

brasileiro um país abalado e em condições catastróficas. Nesse período, no campo da música popular, a “Jovem Guarda” apresenta-se já abatida, deixando sua agressividade original, sua ingênua rebeldia esmorecer, o que acarretaria mudanças tanto temáticas quanto estilísticas nos cantores desse movimento.

Assim, para reavivar a música popular brasileira, num momento de desenvolvimento industrial e cultural e com a vitória da televisão sobre o rádio, nasce o “Tropicalismo” no Brasil, inspirado no movimento de 22 – a Semana de Arte Moderna – e considerado o último movimento musical brasileiro organizado. Esse representa um momento de grande mistura na música popular brasileira, uma vez que esse movimento tinha como base as ideias experimentalistas da época, trazidas com a incorporação do movimento *hippie* no Brasil, que introduzia à música ideias como a valorização do campo e um conteúdo pacifista – que trará como marcas temáticas da época os protestos contra a guerra, contra a falta de paz no mundo. Desse modo, o *hippismo* acabou sendo lembrado pelos “papos cabeça”, “psicologizante” e “filosofizante”.

O “Tropicalismo” pode ser principalmente caracterizado pela sua visão de país como plural, fragmentário e diversificado, sendo considerado não como um projeto de país e não sob a ótica política, mas a partir de uma visão mais realista, que une um olhar crítico a uma visão de amor pela pátria.

São as características do “Tropicalismo” que servirão de base para as próximas tendências da música popular brasileira, mesclando desde a guitarra elétrica, o berimbau, o grito, o ruído, o bolero, o texto, o latim, etc. Dessa junção, nascia, na música popular, a combinação pela colagem, ressaltando o humor de uma linguagem metafórica e

unindo, numa mesma música, o antiquado e o moderno, de forma a destacar as contradições.

Por meio da ironia e da quebra das expectativas do público, o “Tropicalismo” chamava a atenção e deixava suas marcas para a canção popular brasileira.

Vale ressaltar que as misturas de vozes, realizadas pelos tropicalistas, caminhavam muito além das misturas anteriores ocorridas na música brasileira. Gêneros diversos e considerados conflitantes foram combinados, como se pode notar em músicas como “Geléia Geral” de Gilberto Gil e Torquato Neto, que exemplifica muito bem os elementos constituintes do movimento, principalmente pela integração de características cênicas, ou seja, a introdução da performance na música.

O fim do Tropicalismo foi causado pela sua própria ousadia, num momento em que a música tornava-se impotente diante dos mecanismos de controle e de poder, uma vez que, à sombra do AI 5, houve o afloramento das agências de massificação e a sofisticação dos meios de apropriação da música popular brasileira, sendo essa uma apropriação capitalista.

Após essas tendências experimentalistas e eletrônicas, introduz-se a chamada música urbana com *flashes* do cotidiano paulista, mudança na visão sobre o amor e com ideias nada moralizantes. No entanto, com a influência do *rock* e, conseqüentemente, a miscigenação da música brasileira, esta se tornou bastante ampla, não podendo ser classificada dentro de um movimento único da atualidade, devido à sua amplitude em relação ao temas, instrumentos, arranjos, interpretação, etc.

## O percurso musical de Vítor Ramil

Como se pode notar anteriormente, quando se fala em canção popular brasileira, é impossível pensar em uma unidade musical. A pluralidade, essência da cultura brasileira, fez surgir, dentro da música popular, diversas expressões características da maneira de pensar e viver de cada povo, nas diversas regiões do país, em determinada época. Assim, pode-se detectar a existência de focos de produção musical nos diversos estados, que carregam as características étnicas e culturais daquela região, e que, muitas vezes, sobrevivem no mercado fonográfico local sem nunca extrapolar suas fronteiras.

Como um desses exemplos contemporâneos no Brasil, pode-se citar um importante representante da canção popular do Rio Grande do Sul, Vítor Ramil<sup>2</sup>, cantor e compositor que consegue, com dedicação e talento, explorar bastante sua região, além de marcar fortemente as impressões humanas vistas sob uma ótica bastante plural e, ao mesmo tempo, subjetiva do mundo.

Embora toda sua elaboração com o trabalho musical e composicional, Vítor Ramil pode ser considerado como um artista gaúcho pouco explorado pelos demais estados brasileiros. No entanto, não se pode deixar de lembrar que, atualmente, a música considerada de massa tem abafado muitos talentos no Brasil, deixando-os limitados aos seus estados e, até mesmo, muitas vezes obtendo mais sucesso no exterior do que propriamente em seu país. É o que se pode notar em Vítor Ramil que, devido à proximidade geográfica, marca grande presença no território argentino, ficando,

---

<sup>2</sup> Mais informações em: [www.vitorramil.com.br](http://www.vitorramil.com.br) (acesso em 20/02/2012).



assim, no Brasil, limitado a alguns poucos apreciadores de sua música.

Vítor Ramil, compositor, cantor e também escritor, começou sua carreira artística ainda adolescente, no começo dos anos 80, gravando seu primeiro disco, “Estrela, Estrela” aos seus 18 anos de idade. No decorrer de sua carreira, lançou, em 1984, “A Paixão de V Segundo ele Próprio” – disco experimental e polêmico, por meio do qual já demonstrava o rompimento com o previsível na música –; em 1987, “Tango”, afastando-se, na passagem dos anos 80 para os 90, dos estúdios e passou a se dedicar ao palco. Foi quando nasceu o personagem Barão de Satolep, um nobre pelotense pálido e corcunda, alter-ego do artista. Suas apresentações mesclavam música, poesia, humor e teatro. Em 2005, gravou o CD “À Beça”, que representou seu primeiro esforço de realizar um trabalho a partir das ideias que chamou “estética do frio” que, para Vítor Ramil, é um conjunto de peculiaridades que preza por rigor, profundidade, clareza, concisão, pureza, leveza e melancolia. O disco antecipava os dois próximos e mais importantes trabalhos: “Ramilonga - A Estética do Frio” e “Tambong”.

Em 2004, foi lançado um CD, também de grande qualidade estética como é típico de suas produções, intitulado “Longes”, no qual se pode observar uma visão não tão regionalista como em “Ramilonga”, mas sim uma visão mais ampla sobre o mundo, com reflexão sobre a condição humana e suas contradições, como já presente em “Tambong”.

Após a gravação de “Longes”, Vítor Ramil gravou mais dois outros CDs, um em parceria com Marcos Suzano, “Satolep Sambatown”, e o mais recente, de 2010, “Délíabáb”. Em 2008, ganhou o Prêmio Tim de Música, pelo voto

popular, o que demonstra o reconhecimento do público pelo seu trabalho como compositor e cantor.

### **Vítor Ramil e a quebra da monotonia.**

Como já apresentado anteriormente, a fuga da monotonia é o que tira o homem do tédio criado pela “mesmice” da vida. A eliminação do monótono possibilitada pela arte pode ser observada em Vítor Ramil, que, além da representação regional do Sul, traz aos seus apreciadores uma grande reflexão sobre suas canções, justamente por casar, na sua musicalidade e suas letras, elementos antitéticos que marcam a contradição e a complexidade sempre presentes no ser humano. Isso faz com que, muitas vezes, o seu ouvinte ou mesmo leitor sintasse refletido na canção.

Como um exemplo disso, podem ser citadas as canções “Perdão” e “Neve de Papel” presente em seu CD “Longes”, ambas de tom bastante intimista. Em “Tambong”, a regravação de “Foi no mês que vem” traz muito das suas características paradoxais, marcadas pela presença da diferença de tempo verbal, dando a impressão de uma canção incoerente. No entanto, pretende-se, nesse trabalho, destacar os elementos empregados pelo compositor/ cantor na canção, de modo que eles possam ser lidos/ ouvidos como próprios de uma intenção comunicativa e, portanto, tomados, no contexto, como coerentes.

Assim, acredita-se que o compositor/ cantor consegue, numa mescla de literariedade e musicalidade, tornar sua canção um belo trabalho de elaboração artística com importância significativa para a representação de uma condição humana.

Para que essa representação fosse possível, vale ressaltar que, sob a perspectiva da Linguística Textual, o texto não é considerado como um produto acabado, mas um processo resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sócio-comunicativas, dependendo o seu sentido de fatores não só linguísticos, mas também cognitivos, socioculturais e interacionais.

Desse modo, mais do que se ater às questões linguísticas, o leitor/ ouvinte da canção deve buscar, por meio dos recursos linguísticos empregados, o sentido desejado pelo compositor, inferindo os propósitos comunicativos a partir do aparente caos temporal presente na canção selecionada – “Foi no mês que vem”.

Para isso, vale resgatar o conceito de coerência textual como princípio de interpretabilidade, ligado à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem de calcular o sentido desse texto. A coerência textual, de acordo com Fávero (2003), é caracterizada por tudo de que o processo de interpretação textual possa depender, inclusive da própria produção textual, uma vez que seu produtor, geralmente, almeja ser entendido e, para isso, se vale de recursos especiais.

Como exemplo de alguns fatores utilizados para a obtenção da coerência textual, podemos citar: a adequação no uso dos elementos linguísticos – estabelecendo-se a coesão textual –, o uso do conhecimento de mundo e suas inferências a respeito do conhecimento de mundo do seu interlocutor, fatores de contextualização, a importância da informatividade, intertextualidade e aceitabilidade.

Segundo Koch e Travaglia (1999), a coerência se estabelece na interação, em situação comunicativa entre os interlocutores, caracterizando-se como uma continuidade de sentidos perceptível no texto e resultando numa conexão

conceitual-cognitiva entre os elementos do texto. Esse processo de conexão, além dos fatores lógicos, depende de fatores socioculturais e interpessoais, que evidenciam a relevância da dimensão pragmática da coerência na construção do sentido no texto.

São, assim, os elementos linguísticos do texto que funcionam como pistas para que se possam ativar os conhecimentos de mundo dos interlocutores. No caso da canção “Foi no mês que vem”, parece que tais pistas linguísticas, na verdade, acabam por dificultar a compreensão textual, apontando para uma aparente incoerência.

A coerência, considerada essencial para o texto, visto que, sem a unidade de sentido, não se poderia considerar o texto como tal, acaba por ser diluída em “Foi no mês que vem” de Vítor Ramil. Entretanto, vale ressaltar que a aparente incoerência não pode ser vista como aspecto negativo da canção, já que é propositalmente empregada em busca da construção do sentido do texto. Com isso, faz-se presente a fuga da monotonia e do previsível na canção.

Obviamente, pela pluralidade de sentidos peculiar à arte, crê-se que, na produção artística do cantor gaúcho, em destaque nesse artigo, se encontra uma amplitude de interpretações, levando a essa ser uma possível leitura e não a única para a canção.

Considerando-se também a relação entre letra e música, a própria escolha instrumental é de grande relevância para a compreensão da canção, visto que, nela, são utilizados, basicamente, o piano e o violão, mesclando, desse modo, o clássico ao popular, considerados como estilos opostos.

Para marcar ainda mais essa contraposição, deve-se dar destaque ao som produzido, na canção, por esses instrumentos, sendo o som do violão – caracterizado como

popular – mais lento e suave, além de bastante ritmado e repetitivo; já o piano, embora um instrumento erudito, produz um som mais acelerado e, até mesmo, “descompassado”.

É justamente nessa oposição que se busca apoio para um possível sentido promovido pela canção, considerando que o som suave produzido por um instrumento popular em união ao som do piano contribui para o entendimento da sua parte linguística, já que essa contraposição dá indícios de ruptura com o lógico e com a “mesmice”.

Embora essa mistura pareça bastante incoerente, pretende-se mostrar uma possível leitura da canção que demonstre a sua coerência dentro de ideias e características tão aparentemente opostas e contraditórias.

Além dos recursos musicais, a canção em estudo é toda construída com base nas contradições, oposições e misturas. Isso pode ser notado em relação às estruturas verbais utilizadas, uma vez que mesclam presente, passado e futuro sem uma lógica evidente, como já se pode esperar desde o seu título.

Algumas estruturas presentes na canção acabam mesclando passado e futuro, de forma que se pode notar a passagem do tempo, como em: “Vou te vi”, “Vou andei” e “Vou fiquei”, cuja forma se dá pelo verbo “ir” que, quando seguido de infinitivo, substitui coloquialmente o Futuro do Presente do modo Indicativo. No entanto, o estranhamento se dá pela sequência de verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo, marcando as oposições “Vou te vi” x “Vou te ver”, “Vou andei” x “Vou andar” e “Vou fiquei” x “Vou ficar”. A oposição entre passado e futuro também aparece nos versos “Claro, eu já ganhei de volta/ Tudo o que eu quiser”.

A respeito do tempo presente, esse se dá tanto sob a forma do Presente do Indicativo, como em: “penso”, “amo” e “quero”, quanto sob a forma do gerúndio em: “vendo” e “tendo”, ambas em contraposição com os outros dois tempos verbais.

Esse jogo com os tempos verbais, assim como também com a contribuição de algumas expressões adverbiais de tempo, como “no mês que vem” e “quando eu chegar” – indicando futuro e postas em oposição ao verbo “foi”, no pretérito perfeito do indicativo –, tem-se a indicação de uma atemporalidade dos fatos ali declarados, num fluxo de ideias, das lembranças surgidas do passado, com os desejos do futuro e a realidade do presente. Todos esses unidos marcam a falta de um tempo único e, assim, a possibilidade de transitar por eles.

Quanto a outras ideias também opostas que o compositor utiliza para a construção do sentido da canção, pode-se citar a frase “Que te amo e às tuas pernas quero bem”, destacando a oposição “sentimental x carnal”, assim como a oposição “fé x ateísmo”, presente em: “Penso, grande é Deus. Um paraíso prum sujeito ateu”, frase em que se encontram as palavras “Deus” e “paraíso” – como pertencentes ao vocabulário religioso – em contraponto à palavra “ateu”, todas unidas numa só sentença.

Além dessas oposições, na canção, também é possível encontrar alguns jogos de palavras que promovem também, no texto, a quebra da monotonia, como se pode notar nos versos: “Penso, logo irei” e “Já que estamos nós”. No primeiro caso, o jogo se dá com a célebre frase de Descartes “Penso, logo, existo”, substituindo o verbo “existo” por “irei” e, assim, atribuindo duplo sentido à palavra “logo” – conjunção conclusiva ou advérbio de tempo. No segundo caso, troca-se a palavra, comumente usada, “sós” (em “Já

que estamos sós”) por “nós”. Com isso, demonstra que o emprego de determinadas expressões “prontas” são desnecessárias ao eu-lírico, atribuindo, assim, a essas expressões novos sentidos.

Assim, a partir das oposições das estruturas musicais e linguísticas e da elaboração da linguagem apresentadas pela canção “Foi no mês que vem”, pode-se concluir que, embora o texto pareça não se servir tanto de elementos coesivos, ou seja, elementos que façam a ligação e mantenham a relação entre as partes do texto, esse não perde sua coerência, uma vez que se pode dizer que a intenção do compositor foi justamente, a partir dessa mescla de tempos verbais, de ideias e até mesmo do uso de pronomes (como em “Te sugeri-me então o que fazer”), marcar a atemporalidade dos fatos a partir de um aparente fluxo de ideias.

Além disso, vale ressaltar que, por se ter uma temática romântica, a concepção que se tem sobre o amor é de que ele se torna atemporal, fazendo parte do eu-lírico no passado, no presente e, certamente, no futuro e, assim, revelando-se um amor surreal.

Em síntese, são esses elementos formais que, ao provocar estranhamento, ao mesmo tempo, inquieta o leitor/ouvinte para que ele tente, nessa aparente incoerência, desvendar a canção.

## **Considerações**

A partir do exposto, buscou-se apresentar um pouco da canção popular brasileira e seus movimentos organizados no decorrer de sua história até a contemporaneidade – fase sem a organização de um movimento único. Por meio dessa apresentação, pretendia-se ressaltar a forte relação entre

letra e música para a constituição da canção popular e sua forte veia artística.

Como representante da canção popular brasileira da contemporaneidade, selecionou-se o cantor e compositor gaúcho, Vítor Ramil, com o intuito de demonstrar, por meio de uma de suas canções – “Foi no mês que vem” – a poeticidade de suas letras, em união à musicalidade, apontando-as como possível “remédio antimonotonia” (conforme palavras de Ferraz).

Para relacionar a canção a um quebra da “mesmice”, fez-se uma breve leitura da canção, ligando-a à questão da (in)coerência textual, com base na Linguística Textual. É provável que essa leitura possa parecer distante de tantas outras possíveis, no entanto é exatamente com o intuito de apresentar a pluralidade de sentidos presente nas produções artísticas, em especial, nesse caso, nas canções populares brasileiras, que se realizou esse trabalho.

Vale lembrar que é justamente por unir elementos musicais e linguísticos para a sua composição que a canção popular, quando bem elaborada, pode ser um importante recurso para a quebra da monotonia presente na vida humana. No caso em questão, resolveu-se se voltar a um cantor contemporâneo não muito conhecido no Brasil, mas que merece destaque por seus trabalhos artísticos, particularmente àqueles que marcam a história da canção popular brasileira contemporânea.

### **Bibliografia consultada**

ANDRADE, M. *Aspectos da música brasileira*. São Paulo: Martins, 1975.



- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.
- FERRAZ, E. (org.). *Veneno antimonotonia: os melhores poemas e canções contra o tédio*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- KOCK, I.V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004.
- Koch, I. G. V.; Travaglia, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KRAUSCHE, V. *Música popular brasileira: da cultura de roda à música de massa*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARIZ, V. *A canção brasileira: erudita, folclórica, popular*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. *História e música: canção popular e conhecimento histórico*. *Rev. bras. Hist.* [online]. 2000, vol.20, n.39, pp. 203-221. ISSN 0102-0188.
- VILELA, M.; KOCK, I.V. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Almedina.

## Anexo

*Foi no mês que vem*

(Vitor Ramil)

*Vou te vi. Ali deserta de qualquer alguém.  
Penso, logo irei. Que seja antes minha que de outrem.  
Quando o vento fez do teu vestido. Um dom que Deus te deu.  
Claro que eu rirrei. Ao vendo o que o outro alguém não viu.*

*Vou andei. E me chegando assim te cercarei.  
Digo, aqui to eu. Que te amo e às tuas pernas quero bem.  
Já que estamos nós. Te sugeri-me então o que fazer.  
Claro que eu beijei. Ao tendo o que o outro alguém não quis.*

### **Refrão**

*E tudo isso. Foi no mês que vem.*

*Foi quando eu chegar. Foi na hora em que te vi.*

*E mais que tudo. Foi no mês que vem.*

*Foi quando eu chegar. Na hora em que eu te quis.*

*Vou fiquei. No teu chegada e tu chegada ao meu.*

*Penso, grande é Deus. Um paraíso prum sujeito ateu.*

*E pensando assim. Farei aquilo que o teu gosto quis.*

*Claro, eu já ganhei de volta. Tudo o que eu quiser.*



# CARTA DO LEITOR: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Danielly Vieira Inô Espíndula

## 1. Introdução

A orientação sobre como se deve ensinar Produção Textual nos Ensinos Fundamental e Médio tem passado, nas últimas décadas, por transformações advindas das contribuições teóricas da Linguística<sup>1</sup>. Essas transformações, embora sejam graduais e enfrentem algumas resistências, têm ocorrido numa tentativa de acompanhar a ampliação dos conceitos de *língua* e, conseqüentemente, de *texto*, construídos por esta disciplina. A partir da década de 1980, com o desenvolvimento das teorias de texto, o conceito de língua aplicado ao ensino se foi modificando de uma perspectiva estruturalista, que a via como sistema homogêneo e autônomo, para uma perspectiva interacionista, segundo a qual a língua é construída socialmente, através do uso que os indivíduos fazem dela nas interações das quais participam em seus grupos sociais. Dessa forma, o conceito de texto também foi reconstruído, passando de uma perspectiva estritamente linguística e formal para uma abordagem voltada para a descrição de seus usos/funções nas interações sociais.

---

<sup>1</sup> Ver, a esse respeito, BUNZEN (2006)

Foi a partir dessa inserção do caráter social da língua, até então negado pelos estudos estruturalistas e/ou formalistas, que sugestões de mudança no modo de ensinar-aprender produção textual começaram a se tornar possíveis. Uma dessas sugestões é que os textos passem a ser produzidos a partir de sua relação com a situação de interação que o motivou, ou seja, o texto passa a ser uma atividade de linguagem situada, resultado de um processo de interação, e não mais fruto da reprodução de um modelo cujo único leitor seria o professor em seu papel de avaliador. Outra sugestão é que sejam estudados os diversos textos que circulam na sociedade, com sua forma, sim, mas esta seria vista como a concretização da avaliação do autor em relação à função social do texto produzido, ao interlocutor esperado, ao objetivo do texto, às estratégias de linguagem possíveis para a elaboração daquele texto, aos recursos disponíveis, etc. Tem-se, então, não apenas um aumento da diversidade de textos inseridos como objetos de estudo na escola, como também mudanças significativas na sua abordagem no processo de ensino.

Contudo, estas modificações sugeridas ainda não foram completamente incorporadas no ensino e aconteceram, sobretudo, no âmbito das teorias sobre linguagem e ensino. Além disso, serviram de alicerce para documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC (1998).

Na tentativa de aliar teoria e prática na abordagem dos gêneros textuais/discursivos, os trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Genebra apresentam um modelo geral de organização do trabalho com produção textual na escola. Assim, Schnewly & Dolz (2004) sugerem que o ensino dos gêneros seja organizado a partir da noção de *sequências didáticas*. Subjacente a esta proposta encontra-se a concepção bakhtiniana de língua como interação verbal e de escrita

como atividade processual. Contudo, este é, evidentemente, um modelo geral, que precisa ser adaptado de acordo com as especificidades de cada gênero textual/discursivo.

Neste contexto, nosso objetivo é propor uma sequência didática para o ensino do gênero *carta do leitor*. Espera-se que, ao final do estudo deste gênero, o aluno tenha desenvolvido estratégias para perceber a tensão entre *estabilidade* e *instabilidade* (BAKHTIN, 2003) no gênero carta do leitor, a fim de tornar-se um leitor crítico e um produtor de textos eficiente.

## 2. Pressupostos Teóricos

Inúmeras são as teorias que, das mais variadas formas e em níveis diversificados, influenciam os métodos de ensino de língua portuguesa. Desde o início do século XX, com a propagação das teorias de base estruturalista e a consolidação da linguística como ciência investigativa dos fenômenos da língua, novas discussões sobre o conceito de *língua* e conseqüentemente de *texto*, vêm se desenvolvendo.

A perspectiva estruturalista, baseada nos trabalhos de Ferdinand de Saussure, apresenta uma abordagem imanente da língua, considerando apenas suas características internas e definindo-a como “sistema de signos”. Desta forma, o conceito de texto também se restringe apenas aos aspectos estruturais: tem-se uma noção de texto limitado à sua ocorrência verbal, visto apenas como manifestação linguística determinada pelas regras do sistema, abstraindo-se qualquer possibilidade de estudo da sua função social. Assim, aprendia-se um modelo de texto a partir dos critérios tipológicos de narração, descrição e dissertação, vistos como formas fixas a serem reproduzidas.

Novas abordagens sobre a língua começam a ganhar força quando o caráter *social* da linguagem é inserido no âmbito dos estudos linguísticos: a concepção estruturalista que observava apenas as regras de organização do sistema cede espaço para o estudo de fatores até então considerados “externos” ou “extralinguísticos”: o uso/funcionamento real da língua, o papel dos sujeitos que fazem com que este funcionamento ocorra, o contexto (situações diversas) em que a língua é utilizada, entre outros. Simultaneamente a este processo de evolução, desenvolvem-se também novas teorias relacionadas ao conceito de texto: a visão estruturalista vai aos poucos se modificando para uma perspectiva interacionista, segundo a qual, a língua se constrói socialmente, através do uso que o sujeito faz dela nas situações comunicativas, ou seja, a língua é *interação*.

Os textos, por sua vez, não são mais considerados apenas um material linguístico e passam a ser vistos como o resultado de um processo complexo, no qual entram em jogo fatores linguísticos, mas também sociais, históricos, semânticos e pragmáticos.

A perspectiva socionteracionista preocupa-se, então,

com os processos e produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2005, p. 34).

Partindo do pensamento bakhtiniano de língua como forma de interação, surgem as discussões sobre *gêneros textuais*, as quais se fundamentam neste princípio de interatividade e não apenas em aspectos estruturais – os elementos estruturais são considerados em sua relação com os modos de produção/circulação dos textos. A noção de gênero passa a ser utilizada como referência à imensa gama de textos que se apresenta cotidianamente nas mais diversas instâncias de uso da língua, o que é defendido por M. Bakhtin (autor cujas ideias são essenciais nessas discussões), ao afirmar que toda forma de comunicação se dá através de um determinado gênero. Neste sentido, Fiorin (2006) parafraseia as afirmações do autor e reforça o conceito de gênero como instrumento fundamental no ato de comunicação: “Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social” (p. 61).

Na visão de Schnewly e Dolz (2004), os gêneros também são apontados como instrumentos “mediadores” na atividade de linguagem, caracterizando-se principalmente pelo seu aspecto tripolar: constituem-se através de um *conteúdo temático* (o que se pode falar, visto que não se pode falar sobre qualquer tema em qualquer gênero); de uma *construção composicional* (como se organiza cada gênero, tendo em vista suas formas de circulação e sua historicidade); e de um *estilo* (equivale a “como dizer”, quais as construções sintáticas mais recorrentes e qual a linguagem esperada em cada gênero). Através destas características, percebemos que, para cada instância de uso da língua, existe um determinado gênero que melhor se adapta às situações comunicativas recorrentes naquela instância de uso da linguagem. Marcuschi (2002) também



trata da importância dos gêneros no ato de comunicação, afirmando que “(...) contribuem para ordenar e estilizar as atividades comunicativas do dia a dia”.

Surgida na esteira do pensamento bakhtiniano, segundo o qual língua é interação, essa perspectiva permite que se observem, para explicar a língua: a) que situação de interação está em curso, pois esta situação define os comportamentos esperados – inclusive os lingüísticos – dos interlocutores; b) em que domínio discursivo esta interação se situa (jurídico, acadêmico, religioso, familiar, etc.), pois cada instância da sociedade tem suas formas de interação historicamente construídas, as quais originam diferentes textos; c) qual o gênero textual a ser produzido/ouvido/lido, tendo em vista a relação deste com os parâmetros desencadeados pelos itens **a** e **b**, supracitados, uma vez que estes definem o funcionamento dos gêneros, desde a sua forma, passando pela linguagem adequada até a definição sobre o que pode (ou não) ser dito/escrito.

O funcionamento dos gêneros é definido, portanto, a partir de questões como: quem interage com quem? Que papéis sociais ocupam os sujeitos nessa interação? Para quê interagem? Sobre o quê interagem? Em que instância da sociedade está situada essa interação? Por onde e para que público esse texto produzido circulará? Que linguagem é esperada na produção desse texto? Que estrutura ou forma de organização deve ter o texto resultado dessa interação?

Em outras palavras, para se apropriar de um gênero é necessário considerar as suas condições de produção, circulação e recepção e não apenas memorizar um modelo de estrutura a ser repetido/imitado em exercícios formais e descontextualizados de produção textual. Sem dúvida, questões como estas citadas acima devem permear o estudo escolar dos gêneros textuais/discursivos e, para organizar o

trabalho com textos em sala de aula, Schnewly & Dolz (2004) propõem que ele seja desenvolvido através de *sequências didáticas* (SD), entendidas como: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...]” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Segundo estes autores, uma SD deve ser estruturada em torno das seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A *apresentação da situação* corresponde à etapa na qual os alunos devem conhecer a situação de interação para a qual o texto será produzido: com quem vão interagir (e o respectivo jogo de imagens entre eles e os demais participantes da interação em curso), sobre o que escreverão, com que propósito, qual o gênero a ser utilizado e quais as características de funcionamento deste gênero na sociedade, bem como sua estrutura composicional. De acordo com esta proposta, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 100)

A *produção inicial* é a primeira versão do texto produzida pelos alunos. Ela é de grande importância para o desenvolvimento da sequência, porque é a partir dela que os alunos revelam para si e para os professores a sua compreensão da atividade de linguagem na qual se encontram engajados através do texto. Em outras palavras, é a partir desta primeira versão que o professor e os alunos verificarão o que estes já aprenderam sobre o gênero e, ao mesmo tempo, quais aspectos ainda precisam ser reforçados, revistos e reformulados nos textos produzidos neste primeiro momento do processo.

É justamente a partir dos resultados parciais verificados na produção inicial que se organizará o trabalho a ser desenvolvido no que os autores denominam de *módulos*. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 103, grifo dos autores). Esta etapa da SD é importante na medida em que permite evitar uma prática comum nas aulas de redação: a correção de textos meramente indicativa, sem que se discutam estratégias de linguagem possíveis de serem utilizadas na solução dos problemas indicados. Assim, ao defender que nos *módulos* deve-se “dar aos alunos os instrumentos necessários” para superar os problemas apresentados na produção inicial, Schnewly & Dolz (2004) incluem no estudo da produção textual um momento para a reflexão sobre as práticas lingüísticas apropriadas para cada situação de interação, cuja abordagem será determinada pelas dificuldades apresentadas pelos próprios alunos.

Após o desenvolvimento dos módulos (que serão tantos quanto forem necessários para o domínio do gênero), inicia-se a elaboração da última etapa da SD: a *produção final*, na qual os alunos colocarão em prática os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores.

Neste modelo de SD proposto por Schnewly & Dolz (2004), o foco do ensino é, naturalmente, a produção textual. Assim, todas as orientações oferecidas estão direcionadas para o ensino da produção de textos orais e escritos. Dessa maneira, embora a leitura seja considerada uma ferramenta essencial neste trabalho com gêneros, os autores não elaboram uma proposta clara sobre como articular produção textual e leitura, nem tampouco uma metodologia de ensino da leitura a partir da noção de gêneros textuais.

Implicitamente, podemos observar que a leitura permeia cada uma das etapas das SDs: no momento da apresentação da situação, ela será necessária, porque é a forma através da qual o aluno poderá tomar conhecimento sobre o funcionamento do gênero na sociedade ou sobre o assunto a ser discutido no texto, por exemplo; nos módulos, a leitura também servirá de ferramenta para a busca de informações sobre os problemas apresentados no texto e diferentes possibilidades de solução, bem como na prática de leitura e releitura dos textos pelos próprios alunos e pelo professor em busca de localizar os aspectos a serem melhorados; e, na produção final, a leitura se fará necessária para que o aluno, no lugar de leitor de seu próprio texto, possa refazê-lo com o objetivo de adequá-lo melhor à situação de produção prevista e à linguagem esperada.

Contudo, como dissemos, não há, de fato, uma proposta explícita sobre qual o papel da leitura no ensino de produção textual e sobre como articular estas duas práticas – leitura e escrita. Por essa razão, na elaboração da SD que apresentaremos no item a seguir, utilizamos também as contribuições teóricas de Lopes-Rossi (2005), que sugere o ensino de leitura e produção de textos com base na elaboração de projetos, orientados por módulos didáticos e por sequências didáticas. A proposta da autora é, portanto, que o ensino seja dividido em 3 (três) **módulos didáticos**, a saber: “leitura para a apropriação das características típicas do gênero discursivo[...]; produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas [...]; divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 82).

Cada módulo didático, por sua vez, seria composto por **sequências didáticas**. Ao módulo de leitura, por exemplo, corresponderia uma “série de atividades, comentários e

discussões de vários exemplos do gênero para o conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais)” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 82).

Já no módulo de produção escrita, teríamos sequências didáticas relativas ao planejamento da produção, à elaboração de diferentes versões do texto, às revisões textuais necessárias e à produção da versão final. Por fim, no último módulo, o de divulgação ao público, haveria uma “série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e características de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 82).

Consideramos que as duas propostas, a de Schnewly & Dolz (2004) e a de Lopes-Rossi (2005), são complementares e foi com base nelas que elaboramos a sequência didática para o gênero *carta do leitor*<sup>2</sup>, exposta a seguir.

### 3. Sequência Didática CARTA DO LEITOR<sup>3</sup>

Esta sequência foi inicialmente realizada com alunos da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio e se organizou a partir de três módulos, conforme proposto por Lopes-Rossi (2003), cada um dos quais compostos por um conjunto de atividades: a) leitura e discussão de cartas do leitor, publicadas em

---

<sup>2</sup> Para uma reflexão sobre o estudo da *carta do leitor* em sala de aula, sugerimos o texto de BEZERRA (2005), no qual a autora apresenta uma definição do gênero e aponta possibilidades de trabalho, inclusive a comparação com outros gêneros – aspecto este que não está contemplado na sequência proposta a seguir.

<sup>3</sup> Agradeço à minha amiga, profa. Dra. Márcia Tavares Silva, pelas valiosas sugestões durante a elaboração desta sequência e pela disponibilidade em discuti-la.

diferentes periódicos, com vistas ao reconhecimento do gênero, focalizando seu funcionamento social (condições de produção e circulação), bem como sua superestrutura; b) leitura de uma carta do leitor integral, a fim de verificar e discutir os movimentos realizados pelo leitor para construir a sua argumentação, como, por exemplo, as estratégias de retomada da matéria publicada na revista, as estratégias de demarcação e defesa da sua opinião em relação às ideias lidas, os recursos lingüísticos utilizados para executar essas estratégias, etc.; c) apresentação da situação e produção de uma carta do leitor; d) atividades de revisão e reescritura, focalizando a adequação dos textos produzidos ao gênero solicitado e à linguagem; e) elaboração da versão final e envio das cartas.

Essas etapas serão descritas, porém a ênfase neste artigo recairá sobre as etapas (a), (b) e (c), tendo em vista sua importância para a compreensão do funcionamento social do gênero estudado e para as etapas seguintes no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Passemos, então, aos módulos e suas respectivas atividades.

## **1.º Módulo: Leitura**

O primeiro módulo da sequência está dividido em duas etapas, descritas a seguir.

### **Etapa 01:**

# Atividade em grupo, para análise e discussão de revistas diversas, a partir de questionário previamente elaborado pelo professor, a fim de reconhecer o modo particular de funcionamento do gênero *carta do leitor* na sociedade. Sugerimos a escolha de revistas que se

diferenciem quanto ao público leitor, à forma de circulação, ao período de circulação, aos temas. Uma lista possível seria: *Saúde, Bravo, Caras, Super Interessante, VEJA, Época, Caros Amigos, Atrevida, Capricho, Globo Rural*, entre outras. O questionário pode ser organizado a partir das seguintes perguntas:

#### Quadro 1 - Reconhecendo o gênero

# Organizem-se em grupos de 5 pessoas. Analisem o material impresso recebido e respondam às questões abaixo.

1) Há algum espaço especificamente destinado ao diálogo entre leitor e revista? Se não há, passem à questão 13.

2) Qual o nome dado pela revista a esse espaço de diálogo?

3) Qual a localização desta seção na revista? Houve dificuldade para encontrá-la? Por quê?

4) Como esses textos aparecem? Por completo ou apenas através de pequenos trechos? Como vocês perceberam isso?

5) Além do texto propriamente dito, que outras informações encontram-se associadas a cada carta?

6) Considerando o espaço destinado à seção, vocês diriam que a revista dá muita ou pouca importância a ela? Justifiquem.

7) Identifiquem as regras do jogo: quem pode escrever para esta seção? Sobre que assuntos pode falar? A quem pode se dirigir?

8) Além dos posicionamentos dos leitores, há algum outro tipo de informação nas páginas da seção? Se sim, qual a relação entre essa informação e o objetivo da seção?

9) Quais as funções sociais das cartas publicadas na revista analisada pelo grupo? Quais os principais objetivos dos leitores ao escrevê-las? Justifique através de exemplos.

10) Quanto à tipologia textual (narração, descrição, dissertação, injunção), como vocês classificariam os textos da seção?

11) De que maneira as informações discutidas na questão 7 interferem na elaboração dos textos pelos leitores?

12) Qual é a intenção implícita no ato de o leitor escrever para uma revista, comentando suas matérias?

13) Se não há espaço para o diálogo entre leitor e revista, levante hipóteses: por que nesta revista ele não aparece?

14) O fato de não haver uma seção destinada à publicação das cartas do leitor significa que elas não existem? Expliquem a opinião do grupo.

15) Se houvesse essa seção na revista, que tipo de discussões as cartas suscitariam e a quem se dirigiriam?

16) Mesmo não havendo uma seção exclusiva para as cartas ou e-mails, há algum outro lugar na revista em que seja dada a voz ao leitor? Qual é este lugar e como ele se caracteriza (qual o objetivo, que informações ele traz, etc.)?

17) Na opinião do grupo, a revista deveria abrir um espaço para divulgar as opiniões dos leitores? Justifiquem sua resposta.

18) Considere a possível resposta para a questão 12. De que maneira a existência da seção interferiria na elaboração desta revista analisada pelo grupo?

# Resolução do questionário, cujas respostas devem ser entregues ao professor.

# Exposição, pelo professor, das principais descobertas dos alunos sobre o gênero, observando as regularidades e os aspectos variáveis da *carta do leitor*. Com base nas respostas ao questionário, entregues por escrito, o professor poderá sistematizar da seguinte maneira as conclusões dos alunos:

#### Quadro 2 - Sistematizando o conhecimento (1)

##### **Quanto à existência da seção**

- Praticamente todas as revistas têm. Com exceção da CARAS.
- Levantem hipóteses: qual o motivo de a revista CARAS não ter uma seção destinada às cartas dos leitores? Será que elas existem ou não?



### **Quanto ao nome da seção**

- Pode variar, dependendo da revista: Cartas; Agora digo eu; Do leitor; Sempre quis saber; Super leitor; Cartas do leitor.

### **Quanto à localização e à facilidade de ser encontrada**

- Pode aparecer no início, no meio ou no final da revista. Normalmente é fácil de localizar, devido à indicação no índice.

### **Quanto ao modo/à forma como aparecem**

- Geralmente, são divulgados apenas pequenos trechos das cartas, o que pode ser percebido pelo tamanho dos textos; pelo uso das reticências entre parênteses (...), indicando que houve corte no texto; e pela falta de continuidade na abordagem dos temas (normalmente não existem introduções nem conclusões claramente delimitadas). Faltam também as indicações típicas de uma carta: local e data, vocativo, despedida e assinatura.

### **Quanto às condições de produção das cartas**

- Quem pode dizer, o que pode dizer, de que maneira e a quem?

Todos os leitores podem escrever, para esclarecer dúvidas ou comentar edições anteriores. Eles podem escrever para a própria revista (representada pelo editor) ou para os colunistas. Para isso, usam a linguagem em sua variedade culta

### **Levantem hipóteses...**

- Se o autor da carta for um especialista no assunto ou uma autoridade reconhecida socialmente (um político, um militar, um cientista etc.), a revista editará a carta a partir dos mesmos critérios que usa para o leitor comum? Por quê?
- Com que objetivo implícito (além de apenas comentar a matéria) um especialista no assunto ou um político, por exemplo, podem escrever para uma revista ou jornal?

### **Quanto às funções sociais / os objetivos das cartas**

- Permitem o diálogo entre o leitor e a revista e têm funções

bastante variadas, a depender da revista. Normalmente, servem para que os leitores:

- a) Opiniem sobre os assuntos abordados nas edições anteriores
- b) Esclareçam dúvidas
- c) Façam consultas sobre como realizar determinadas tarefas
- d) Critiquem ou elogiem a revista
- e) Sugiram mudanças na abordagem de um tema ou a continuidade da discussão.
- f) Criem uma espécie de “fórum de discussão”, analisando aspectos econômicos, sociais e políticos.
- g) Aumentem a interação com a revista, interferindo na elaboração desta.

### **Quanto à tipologia textual**

Relacionem cada tipo de seqüência a um tipo de objetivo possibilitado pela carta do leitor. Em que circunstâncias se pode descrever, argumentar ou injungir (determinar a ação do outro) através das cartas?

# Discussão dos resultados com a turma e sistematização das características do gênero: suas condições de produção e de circulação, bem como a sua superestrutura. Este é o momento de apresentar uma definição do gênero *carta do leitor*.

### Quadro 3 - Sistematizando o conhecimento (2)

Até agora, nos passos anteriores, o foco esteve na superestrutura da carta do leitor, no seu funcionamento social (as suas condições de produção) e no modo como ambos os aspectos encontram-se interligados. Assim, as características descobertas até o momento foram:

A *carta do leitor* é um gênero que circula na esfera jornalística e que se destina à interação entre leitor e revista. O leitor costuma produzi-la com objetivos específicos variados, mas o objetivo

geral é se posicionar sobre as matérias publicadas na revista ou sobre a abordagem que a revista fez sobre algum assunto. Por ter essa ligação com o posicionamento do leitor, apresenta predominantemente sequências argumentativas. Obedece à estrutura padrão de uma carta, embora essa estrutura não apareça, quando publicada: local e data, vocativo, corpo da carta, despedida e assinatura (esta podendo vir seguida do nome da cidade onde o leitor reside e da profissão por ele exercida).

## ETAPA 02:

# Atividade de leitura e discussão de uma carta do leitor, de preferência, em sua versão integral<sup>4</sup>, a fim de identificar os principais movimentos textuais empregados pelo leitor ao produzir sua carta, bem como os recursos lingüísticos empregados na construção de sua argumentação. São focalizadas, nesta etapa, a macroestrutura e a microestrutura textuais. Uma possibilidade de abordagem da carta nesta etapa encontra-se no Quadro 4, abaixo:

### Quadro 4 – Atividade de análise de uma *carta do leitor*

Mas a pergunta persiste: **como** se escreve uma carta do leitor? Quais são os movimentos textuais necessários para a sua produção e quais os recursos lingüísticos que contribuem para a sua organização?

- **Analise a carta do leitor que lhe foi entregue, pensando:**
  - a) como o leitor começou o seu texto e porque você acha que

---

<sup>4</sup> Como nem sempre é possível ter acesso a uma carta do leitor em sua versão integral, apresentamos nos anexos, a título de sugestão, uma carta do leitor enviada para a Revista *Discutindo Língua Portuguesa* (Novembro/2008), com o objetivo de discutir a matéria intitulada *Refletir, (re)agir e evoluir*, veiculada nesta edição. Parte desta carta foi publicada na edição seguinte da revista (Dezembro/2008), editada (como era de se esperar neste gênero) e seguida de uma resposta redigida pelo autor da respectiva matéria.

ele escolheu esse início e não outro?

b) em que trechos da carta é possível perceber a retomada das ideias do texto publicado na revista?

c) que palavras e/ou expressões sinalizam essa retomada mais claramente?

d) em que trechos é possível perceber a inserção da opinião do leitor sobre a posição do autor da matéria?

e) que palavras e/ou expressões ajudam a perceber esse posicionamento?

f) que recursos o leitor utilizou para defender o seu posicionamento em relação às ideias do autor da matéria (como o leitor defende a sua própria opinião)?

g) que recursos linguísticos (orações, tempos verbais, pronomes, etc.) você acha importante conhecer para escrever esse gênero?

Após essa análise, esperamos ser possível ao aluno perceber que os principais movimentos na carta do leitor são: o diálogo com o texto publicado na revista, o qual serve de motivação para a produção da carta; argumentação por parte do leitor, a fim de defender o seu posicionamento (que deve ser claro e bem demarcado na sua carta); uso de estratégias linguísticas (como a escolha lexical, o uso das conjunções, dos advérbios e das orações subordinadas) para construir a sua argumentação e guiar o seu interlocutor na leitura da carta e na compreensão do ponto de vista adotado pelo leitor.

## **2.º Módulo: Produção Textual**

Após o módulo de leitura, cujo objetivo geral é permitir que o aluno conheça melhor as estabilidades e instabilidades do gênero a ser produzido, suas condições de produção e circulação, acreditamos ser possível iniciar a

preparação do momento de escrita da *carta do leitor*, que deve compreender as seguintes ações:

# Leitura e discussão de um texto publicado em revista. Se necessário, realização de pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre o assunto abordado.

# Elaboração da primeira versão da carta, comentando o texto da revista lido.

# Exposição de alguns textos produzidos pela turma e selecionados pelo professor (sem a identificação do autor), a fim de discutir os principais ajustes a serem feitos, considerando as condições de produção que foram oferecidas ao aluno para orientar a sua atividade de escrita.

# Reescritura das cartas, a partir das indicações feitas pelo professor no texto de cada aluno, focalizando, neste momento, a adequação ao gênero e à situação de interação prevista na atividade.

# Atividades de análise lingüística, focalizando aspectos do funcionamento da língua, os quais precisam ser observados para garantir a coesão e a coerência desses textos produzidos. No caso da *carta do leitor*, podem ser estudados, por exemplo: o uso das conjunções na progressão do texto; o papel das orações subordinadas (especialmente as adverbiais) na argumentação; as estratégias de retomada (direta e indireta) das ideias de outrem e suas marcas lingüísticas (como o uso de aspas e de estruturas de relato); entre outros aspectos.

# Reescritura, visando à revisão lingüística a partir do conhecimento construído na(s) atividade(s) anterior(es).

# Realização dos últimos ajustes no texto (sejam relacionados ao funcionamento do gênero na situação de interação ou a fatores lingüísticos) e produção da versão final.

### 3.º Módulo: Divulgação

# Envio das cartas ao periódico. Todas as cartas podem ser enviadas, ou podem ser escolhidas apenas algumas delas pela turma.

Algumas observações sobre a sequência proposta:

- a) De preferência, o professor deve escolher para ler e discutir com a turma uma matéria publicada em uma revista de periodicidade mensal. Isso permite que se ganhe tempo para realizar a sequência e que se possa enviar as cartas antes de a próxima edição ser publicada.
- b) O tempo necessário para a realização desta sequência pode ser distribuído da seguinte forma: 3 aulas para o primeiro módulo (2 aulas para a ETAPA 1 e 1 aula para a ETAPA 2); e 6 aulas para o segundo módulo. Total de aulas: cerca de 09 aulas com 50min de duração cada. O terceiro módulo, que corresponde à divulgação do texto, pode ser realizado como atividade extraclasse. Caso o professor disponha de poucas aulas semanais destinadas à produção textual, algumas das atividades da sequência também podem ser realizadas fora do espaço da sala de aula, como atividade extraclasse.
- c) Toda a ETAPA 1, do primeiro módulo, foi pensada para ser realizada com uma turma que ainda não tenha estudado o gênero *carta do leitor*. Caso os alunos já o tenham estudado em outro momento de sua vida escolar, o professor pode apenas fazer uma retomada expositiva das principais características do gênero e seguir direto para a realização da ETAPA 2, dando continuidade à sequência. Contudo, neste

caso, o professor pode aprofundar o estudo empreendido acerca dos recursos linguísticos utilizados na produção de uma *carta do leitor* e ainda inserir atividades para reflexão sobre este gênero em outros suportes que não apenas o impresso, a exemplo da internet. Um recurso importante neste gênero e nem sempre abordado em sala de aula é a construção do sentido através de informações implícitas (pressupostos e subentendidos), sem que seja necessário usar a nomenclatura do âmbito da Linguística. Se houver tempo de voltar a estudar a carta do leitor em outro momento, quando a turma já tiver maior domínio sobre o gênero, pode ser interessante estudar esses recursos; para os professores, sugerimos a leitura do trabalho de Silva (2005), que analisa o funcionamento da pressuposição como recurso argumentativo nas *cartas do leitor*.

- d) Propositadamente, não foi discriminado o momento em que o livro didático seria utilizado na sequência. A inexistência de referência ao LD não significa que ele não deva ser usado, mas sim que fica a critério do professor escolher em que momento da sequência e de que maneira será feito o uso do livro. Essa obra pode, por exemplo, ser incluída no final do **módulo de leitura**, para que suas informações e atividades propostas sirvam como um recurso a mais para sistematização das informações acerca das características do gênero estudado; ou, ainda, no **módulo de produção textual**, etapa na qual se pode consultar o livro sobre os recursos linguísticos empregados nas cartas, voltando-se depois aos textos para fazer um estudo comparativo sobre o que

diz o livro e sobre como a língua de fato é utilizada na produção desse gênero. Enfim, são muitas as possibilidades de aproveitamento deste tipo de obra, que não precisa nem deve ser desprezada nas aulas, mas cujo uso cabe ao professor decidir como se dará, de acordo com o que apresenta o livro e com o objetivo da sequência.

## Considerações

Considerando que a forma é um elemento importante, porém não exclusivo ou central na compreensão de um gênero, poderíamos nos perguntar como, então, o falante consegue reconhecer os gêneros quando estes apresentam alguma modificação em sua forma de apresentação, isto é, na forma como estão elaborados? Ao que tudo indica, a base de orientação para a identidade dos gêneros está voltada para a função social do texto: o *para quem* serve na sociedade (vender um produto, ensinar como se usa um eletrodoméstico, ensinar a preparar um alimento, convencer sobre inocência ou a culpabilidade de um réu, entre outros).

Como vimos, assim como ocorre com outros gêneros, as *cartas do leitor* podem variar quanto à forma – uma vez que os textos enviados pelos leitores costumam ser editados de acordo com a conveniência das revistas e a adequação aos propósitos da seção de cartas em cada uma delas – e também podem variar quanto à função social em cada periódico, devido ao tipo de interação que se estabelece entre leitor e veículo de comunicação. Não se pode, assim, negar essa maleabilidade do gênero, de maneira que o aluno precisa, sim, conhecer suas diferentes formas de apresentação na sociedade.



Por outro lado, nessa instabilidade, é possível perceber também estabilidades, cujo conhecimento pode ajudar o aluno a identificar, compreender e produzir o gênero *carta do leitor*.

Esperamos, assim, com a sequência proposta, ter contribuído para o surgimento de novas ideias sobre como pode ser o trabalho com gêneros textuais nas aulas de produção textual na escola, de maneira sempre articulada com os eixos da leitura e da análise linguística.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (p. 208-216).
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (p. 139-161).
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória-PR: Kaygangue, 2005. (p. 79-93)
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (p. 19-36).

SCHNEWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Telma Cristina Gomes da. *A carta do leitor: um estudo das estratégias semântico-argumentativas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. (Disponível em: <http://sites.google.com/site/lasprat>)

## Anexo

Carta do leitor enviada por e-mail à Revista *Discutindo Língua Portuguesa* (edição de Novembro/2008)

### Opinião sobre texto de Simka

Quinta-feira, 13 de Novembro de 2008 18:55

De: "Danielly Inô" <dany\_vi@yahoo.com.br>

Para: l.portuguesa@criativo.art.br

Prezados editores da revista **Discutindo Língua Portuguesa**,

Sou professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba e, antes de lecionar no ensino superior, tive a grata satisfação de ensinar nos níveis fundamental e médio. Foi durante essa experiência que conheci a *Discutindo* e passei a acompanhar suas edições, até tornar-me assinante, em maio deste ano.

Devo dizer que a iniciativa de discutir a nossa língua e sua dinamicidade é louvável e merece reconhecimento. Mas acredito também que a possibilidade do diálogo e o confronto de ideias devem fazer parte de um veículo de informações tão importante, até para que se faça jus à palavra que dá nome à revista: *discutindo*.

É por acreditar que o diálogo, a discussão, são sempre práticas produtivas no campo do conhecimento que estou escrevendo para a revista. Gostaria de demonstrar nesta carta a minha insatisfação com o ponto de vista assumido pelo prof. Sérgio Simka em seu texto intitulado "Refletir, (re)agir e evoluir", publicado na última edição. Acredito que a perspectiva adotada pelo autor se disfarça de um discurso voltado para a reflexão e para a (r)evolução, mas na realidade se mostra preconceituosa e prescritivista.

Ao comentar a necessidade de reflexão dos professores sobre as próprias aulas (prática realmente necessária), Sérgio Simka, na primeira parte de sua exposição, defende que será contrário a “programas baseados na memorização de regras de discutível eficácia e aplicabilidade” e será contrário também ao que ele mesmo denomina de “o ensino tradicional” (do qual os professores deveriam, segundo ele, fugir para “tornar suas aulas interessantes”). Ele defende, então, que seriam tarefas do professor de língua: “trabalhar com a troca de experiências dos alunos”, “enxergar o aluno como ser ativo” e, sobretudo, “trabalhar o senso-crítico do aluno.

Contudo, as atividades sugeridas a partir de histórias cujos personagens recebem algum tipo de *punição* ou prejuízo devido à linguagem que utilizam, não correspondem a essa perspectiva prometida no início do texto, revelando-se, ao contrário, uma abordagem extremamente tradicional e a-crítica no que diz respeito ao funcionamento da língua. A maneira como o prof. Simka sugere que os textos sejam trabalhados em nada contribui para o desenvolvimento do senso-crítico dos alunos sobre a língua e seus usos nas diversas situações de interação social. Nas duas histórias apresentadas, o foco está na “correção” da linguagem utilizada, sem se sugerir uma discussão sobre: a) por que cada falante dessas narrativas usou a língua como usou; b) se é preciso que esse uso seja revisto, quais os motivos que levam a essa revisão? Sem dúvida, a resposta esperada não deveria ser “Porque a gramática normativa manda!”, pois há fatores de ordem social relevantes para entender esses usos.

Ao se afirmar na história intitulada **Na Tribuna**, que o vereador “passa bem, mas o estrago que fez à língua é um mal imperdoável”, há uma confusão entre o conceito de língua com o de norma culta: a língua não sofreu mal algum; ao contrário, teve sua lógica interna tão preservada que qualquer falante (nativo ou mesmo estrangeiro) facilmente reconheceria a fala do vereador como pertencente ao português brasileiro. Se é que se pode dizer que houve algum “mal” este atingiu apenas as regras prescritas pela gramática normativa, as quais correspondem a um dos modos de se falar português no Brasil, modo este utilizado (às vezes) por uma parcela ou grupo social de prestígio na sociedade e que, por isso, têm o seu modo de falar também considerado a fala “correta”.

Se não se pode dizer neste caso que a língua sofreu um mal, muito menos que ele é “imperdoável”, senão estaríamos todos condenados por um “mal” ou outro que certamente cometemos contra a gramática normativa no dia-a-dia da nossa língua.

Associada a essa noção de língua que se confunde com a de um certo tipo de gramática, isto é, como norma ou um conjunto de regras a serem seguidas a todo custo, está a de erro como tudo o que foge a esse modo de falar prestigiado. Muito mais interessante, por exemplo, que perguntar “Quais foram os erros cometidos pelo pão-duro, quer dizer, pelo namorado de Karine?” seria tentar compreender por que a língua naquela situação foi utilizada conforme registrado e que aspectos (sociais, interacionais) determinam que ela deveria se construir de outro modo...

Assim é que também, ao invés de *corrigir os erros* e listá-los, afirmando, por exemplo, que “o plural é cidadãos” e não *cidadões*, como disse o personagem da história, seria muito mais produtivo tentar compreender as causas lingüísticas que podem ter levado o falante a usar esta forma e não a de prestígio. Uma possibilidade de explicação a discutir seria a semelhança desta palavra *cidadão* com outras que têm mesma terminação, mas fazem plural em *-ões*.

E se o autor acha que despertar o senso crítico do aluno é perguntar se “Você votaria no Lindoval se soubesse que ele não sabe falar corretamente o idioma?”, está muito enganado. Se toda a abordagem do texto foi voltada para a correção e a recriminação quanto ao modo de falar do vereador, então o aluno se vê induzido a responder que não votaria em alguém que “não sabe falar corretamente o idioma”... Esta pergunta final apenas incita ao preconceito lingüístico, já tão evidenciado ao longo da atividade sugerida. Além disso, as perguntas se voltam para a avaliação da atitude do vereador, na primeira história, e de Karine, na segunda história, e não para o funcionamento da língua nas diversas situações.

Os mesmo equívocos acima mencionados podem ser registrados na análise da segunda história, intitulada **No Estádio de futebol**, na qual um namorado comete, segundo Simka, “verdadeiros assassinatos gramaticais” ao conversar com a namorada. Ao menos aqui ele assume a relação entre a sua proposta de atividade e a gramática normativa. Mas ainda assim é preciso dizer que se há algum assassinato, com certeza, este é cometido pelo próprio autor contra os estudos lingüísticos desenvolvidos desde a década de 60 e que tentam explicar o funcionamento da língua na sociedade.

Muito me espanta que um professor tão bem preparado (mestre pela PUC!) caia nas armadilhas do preconceito lingüístico justamente quando discute propostas de renovação no ensino de língua portuguesa.

E mais ainda me espanta que uma revista dedicada à língua perpetue esse preconceito ao divulgá-lo em suas páginas para o todo o país.

**Danielly Vieira Inô Espíndula**

(Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e professora de Linguística da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI)

# A CRÔNICA COMO INSTRUMENTO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Conceição da Silva Zacheu Russo

O ser humano sempre se utilizou de diferentes formas de comunicação para um bom convívio em sociedade. Luiz Antonio Marcuschi, em *Gêneros Textuais & Ensino* (2002) relata as formas de comunicação do homem para viver em sociedade e faz associações dessa evolução com os gêneros textuais. Sendo assim, as primeiras formas de comunicação se deram pela oralidade, com poucos gêneros. Passaram pela escrita, quando os gêneros se multiplicaram. Com o surgimento da imprensa, no século XV, há uma grande ampliação dos gêneros e com a industrialização do século XVIII, houve uma maior ampliação. Atualmente, ocorre uma explosão de gêneros com a chamada “cultura eletrônica”, confirmando a teoria do autor de que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.” (MARCUSCHI, 2002, p.19)

Segundo o autor, se compararmos os gêneros textuais existentes atualmente com os que existiam antes da comunicação escrita, podemos observar melhor a evolução dos gêneros. Estes surgiram muito mais pela necessidade do homem conviver em sociedade e para tal precisar das funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por seus aspectos linguísticos e estruturais.

Se considerarmos, só para citar um exemplo, a linguagem empregada em uma conversa telefônica e suas funções comunicativas e socioculturais, podemos perceber sua evolução. Ao observarmos as mensagens digitadas em um bate-papo na internet, podemos perceber que essa linguagem reúne a oralidade e a escrita em uma linguagem híbrida, conforme ocorre com os gêneros na atualidade. Eles se multiplicaram de tal forma que passaram a se mesclar e conviver simultaneamente, refletindo a evolução comunicativa do homem, que é reflexo da sociedade em que vive. Podemos considerar, então, que o gênero é dinâmico, fato já observado por Bakhtin (1997) ao notar a “transmutação” dos gêneros e citar a assimilação de um gênero por outro, gerando novos gêneros. É o caso da carta pessoal ou comercial que evoluiu para o e-mail, utilizado no correio eletrônico.

Dessa forma, ao desenvolvermos competências para a compreensão dos gêneros textuais, no tocante à leitura, interpretação e produção textual, estamos contribuindo para o entendimento de nossa língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem o trabalho de gêneros orais e escritos na escola, como forma de aprimorar sua compreensão, para que o aluno possa utilizá-los de forma prática em seu cotidiano, sendo útil na comunidade em que está inserido. Se considerarmos que os gêneros textuais são a ferramenta básica para a comunicação do homem e para o seu bom convívio em sociedade, é lamentável perceber que alguns gêneros são deixados para segundo plano, na escola. O educando necessita do estudo dos gêneros mais frequentes em sua vida cotidiana, para que possa desenvolver competências para a sua formação, pois só assim ele poderá se defender das artimanhas da

manipulação do discurso de que é vítima ao conviver em sociedade.

Na atualidade, quando pensamos na renovação dos meios de aquisição do conhecimento, devemos levar em conta as produções de mensagens pelos veículos de comunicação e sua influência sobre os processos de aprendizagem. Sendo assim, os estudiosos buscam uma interação entre comunicação e educação, por meio da *Educomunicação*. Adilson Citelli e Maria Cristina Costa, em sua obra *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (2011), reúnem ensaios de estudiosos sobre o tema. Nesse campo de estudo, a comunicação não se restringe apenas ao campo midiático, com função instrumental, pois passa a integrar dinâmicas formativas, com planos de aprendizagem que se utilizam da televisão, do cinema, dos jornais, das revistas e das mídias digitais.

Para a aplicação prática da educomunicação no dia a dia do espaço escolar, escolhemos a crônica, cujo gênero textual nos remete a momentos de prazer e reflexões, independentemente da faixa etária do público leitor. É um gênero democrático, tendo em vista que sua linguagem aproxima-se da oralidade, sendo capaz de atingir diferentes níveis culturais a que pertença o leitor.

Diante do exposto, por que motivo a crônica é trabalhada com menor frequência no dia a dia do espaço escolar? São muitos os motivos. Houve um tempo que o gênero era considerado menor, muitas vezes não sendo considerado literário. Aos poucos, foi valorizado pela literatura, tendo em vista que grandes escritores passaram a praticar o exercício de escrever crônicas para jornais e posteriormente passaram a publicá-las em coletâneas. Entretanto, ao longo da formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa, praticamente não há espaço para que o



estudante seja preparado para analisar, compreender ou produzir sua própria crônica.

Segundo Marcuschi (2002), há gêneros que figuram apenas como “enfeites”, às vezes tratados apenas como distração para os alunos. Eles são pouco trabalhados pelos educadores, pois a prioridade é dada apenas para os gêneros considerados mais formais.

Se o professor não se sente preparado, como pode introduzir o tema aos seus alunos? Por meio deste artigo, relato uma experiência de sucesso com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Caetano do Sul-SP em que, após a análise de algumas crônicas, o aluno passa a produzir sua própria crônica, a partir dos elementos identificados na estrutura das crônicas analisadas.

Partindo desse princípio e considerando-se que o aluno do ensino fundamental costuma ficar alheio a determinados assuntos da atualidade, analisamos algumas crônicas publicadas no jornal *Folha de São Paulo*, dentre elas, “Olhai para isto”, de Carlos Heitor Cony (18.04.2010), objeto de análise do presente estudo.

O objetivo deste estudo é apreender o método de construção do gênero crônica em “Olhai para isto” de Carlos Heitor Cony e apresentar o relato de uma experiência em que o aluno é preparado para analisar, compreender e produzir sua própria crônica. Para refletir sobre os motivos pelos quais o aluno se sente inseguro ao produzir crônicas, perguntamo-nos se a dificuldade está relacionada à falta de compreensão e análise da estrutura textual, de maneira contextualizada ao ambiente social em que foi produzida a crônica. Consideramos para esta investigação a hipótese de que estrutura textual é fator primordial para a compreensão e encaminhamento para a produção de uma crônica. A

fundamentação teórica que sustenta a análise é alicerçada em dois pilares. No que diz respeito à contextualização do ambiente social em que foram produzidas as crônicas, priorizamos os estudos do crítico literário John Gledson. Com relação à estrutura textual e a preponderância argumentativa na constituição de uma crônica, buscamos referências principalmente em Jorge de Sá e Jean-Michel Adam. Para a discussão metalinguística da crônica, fundamentamo-nos no próprio Cony. O artigo procura explorar a estrutura do texto de Cony e sua influência na produção textual do pequeno cronista iniciante, buscando apreender o processo de construção de uma crônica para revelar que se o aluno se sentir familiarizado com alguns recursos estilísticos do gênero, não terá dificuldade em ser autor de sua própria crônica.

### **A crônica e sua forma composicional**

As crônicas mesclam elementos da linguagem jornalística e da linguagem literária e são classificadas de acordo com a visão de seus estudiosos. Se forem classificadas de maneira cronológica, conforme as alterações diacrônicas sofridas, podemos subdividi-las em crônicas históricas, jornalísticas e literárias.

A *crônica histórica* nos remete à *Carta* de Pero Vaz de Caminha, marcada pelo caráter observador dos fatos, com a finalidade de informar, comentar e registrar as situações presenciadas. Já a *crônica jornalística* surgiu em meados do século XIX, quando era publicada nos jornais. Como houve adesão de grandes escritores de nossa literatura, a *crônica literária* acrescentou ao caráter revelador do fato cotidiano um teor crítico, de acordo com o estilo peculiar de seu autor,

além de tratar de situações atemporais, prevalecendo a função poética sobre as demais funções da linguagem.

De acordo com o conteúdo temático, podemos classificá-las como *crônica narrativa*, que se aproxima do conto por ter por eixo uma história; *crônica metafísica*, que apresenta reflexões sobre acontecimentos ou sobre os homens; *crônica poema em prosa*, cujo conteúdo versa sobre paisagens, fatos significativos para o cronista, com denso conteúdo lírico sobre a vida; *crônica comentário*, com acontecimentos diários sobre fatos com destaque na imprensa. Há autores que acrescentam a essa relação a *crônica informativa* e a *crônica política*.

Embora tenhamos relacionado algumas classificações de crônicas, sabemos que o mais importante em seu estudo é a sua construção composicional, pautada na organização argumentativa do cronista.

O teórico Jean-Michel Adam observa que o cronista objetiva persuadir o leitor a aderir às suas crenças, havendo alternância de sequências narrativas e argumentativas em um mesmo texto. Pode haver predominância de um tipo sequencial sobre o outro, possibilitando a passagem da sequência linear de unidades linguísticas a um todo coeso e coerente. A “tipologia sequencial” pode variar: argumentação-conclusão, dados-conclusão ou razão-conclusão. Como assegura o autor, o propósito de um texto, explícito ou não, é “agir sobre as representações, as crenças e/ou comportamentos de um destinatário (individual ou coletivo)” (ADAM, 1992, p.22).

Para que a argumentação do texto se efetue, é necessário que a construção composicional siga alguns recursos linguísticos que são próprios do gênero, tais como: linguagem coloquial, estilo claro, leve e conciso, com narrativa curta e conteúdo temático voltado para o

cotidiano. O cronista geralmente se apropria de um tom de humor para provocar a reflexão no leitor.

Diante desses recursos, a proximidade com o leitor promove uma empatia capaz de criar condições para que ele reflita criticamente sobre os temas propostos e contemple os usos artísticos da linguagem.

Dentre os recursos linguísticos que promovem a efetiva persuasão do leitor, podemos citar, segundo Abreu (2009), as *figuras retóricas* que se subdividem em figuras de som, cujas palavras são selecionadas pela sonoridade; as figuras de palavras, dentre elas a metáfora, com sua comparação abreviada, ou a própria metonímia, quando se utiliza a parte pelo todo. Encontramos, também, as *figuras de construção*, como o pleonismo, cuja repetição é muito utilizada para reforçar uma ideia ou um argumento; além das *figuras de pensamento*, como a antítese e principalmente a alusão, quando há referência a um fato ou a uma pessoa, sendo representada também pela polifonia ou pela intertextualidade.

Abreu (2009, p.74) sugere que “um argumento ilustrado por um recurso de presença tem efeito redobrado sobre o auditório”. De acordo com o autor, é necessário sempre procurar agregar histórias aos argumentos, para que eles fiquem infinitamente mais sedutores. Se observarmos com atenção, esse é um recurso corriqueiro utilizado pelos cronistas.

Outro recurso primordial é aquele que nos remete à atualidade do fato. Por ocupar um espaço que compartilha com o jornalismo, e absorver características desse gênero, muitas crônicas requerem uma contextualização do ambiente social em que foram produzidas para serem compreendidas de maneira plena, como sugere John Gledson na *Introdução* do livro *A Semana*, que reúne as

crônicas publicadas por Machado de Assis, na *Gazeta de Notícias*, entre abril de 1892 e novembro de 1893 (ASSIS, 1996).

Para Gledson, responsável pelas notas explicativas, as crônicas pressupõem uma comunidade que detém uma carga semelhante de conhecimentos acerca de determinados assuntos, para que sejam compreensíveis para este universo de leitores. Se esta condição parecia óbvia para a *comunidade* de leitores da época, como sugere Gledson, hoje o sentido não aparece de modo tão claro, necessitando do contexto que muitas vezes não aparece de maneira explícita no próprio texto.

Apropriar-se do contexto em que a crônica foi produzida, muitas vezes, é essencial para a sua compreensão e envolvimento do leitor. Esse é um fator que promove uma instigante análise textual, capaz de se constituir como elemento mobilizador para a reflexão e discussão de temas transversais como trabalho, cidadania, ética e pluralidade cultural.

A atividade com a crônica considera a dimensão social no contexto de sua produção e a dimensão verbal focalizando os movimentos dialógicos estabelecidos com os discursos já citados, mantidos por elos anteriores, e os discursos pré-figurados por elos posteriores, relacionados com as marcas de construção composicional e linguístico-enunciativas do gênero.

Para compreender os sentidos explícitos e implícitos da crônica é necessário que o aluno reconheça os fatos cotidianos e os recursos estilísticos utilizados pelo cronista, para que possa interagir criticamente com o texto. Somente após a compreensão do texto e do reconhecimento de suas características, além de reconhecer o estilo de alguns autores será possível ao aluno sentir-se estimulado a escrever uma

crônica. É o que observaremos a seguir, com a sequência didática proposta aos alunos do nono ano da Escola Municipal “Elvira Paolilo Braidó”, em agosto de 2010, com a parceria da formadora Giselle Rocha, do CECAPE de São Caetano do Sul/SP.

### **Sequência didática: “A crônica nossa de cada dia”**

Tendo em vista que o aluno precisa estar a par dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor para poder analisá-los criticamente, buscamos estimulá-lo à leitura de notícias de jornais por meio do estudo de crônicas publicadas em jornais da atualidade. Dessa maneira, podemos aguçar a curiosidade do pequeno leitor ao propor uma atividade que permita que ele compare fatos e o tratamento linguístico que lhe é dado quando transita de um gênero para outro.

O aluno buscará reconhecer as características do gênero jornalístico e literário, comparando-os em um estudo da notícia e da crônica relacionada, reconhecendo os recursos estilísticos empregados pelo autor. A proposta da sequência tem por objetivos:

- Trabalhar a evolução cronológica da crônica brasileira e suas transformações temáticas e linguísticas;
- Estimular a leitura de crônicas, por meio da leitura diária feita pelo professor, levando o ouvinte a refletir sobre acontecimentos passados e presentes;
- Reconhecer fatos do cotidiano publicados em jornais e sua transformação em uma crônica;
- Apreender o estilo literário dos cronistas e os recursos linguísticos empregados em sua argumentação;
- Elaborar esquemas que sintetizem os fatos apresentados nas notícias e os recursos utilizados pelos autores;

- Produzir uma crônica a partir de uma notícia de jornal.

A fim de que os objetivos fossem alcançados, optamos pela seguinte Metodologia:

- Leitura de Crônicas - O professor lê crônicas de diversos autores de nossa literatura e discute de maneira breve com os alunos no início de cada aula, apontando alguns recursos relevantes empregados pelos autores;
- Confronto entre Notícia e Crônica – O professor inicia a aula lendo uma notícia e solicita aos alunos que reconheçam o gênero do texto. Os alunos comentam as informações contidas na notícia, local e data de sua publicação. Na sequência, o professor instiga os alunos a reconhecerem outros textos que são publicados em jornais impressos. Caso os alunos não citem a crônica, o professor apresenta a crônica e faz a leitura. O professor questiona a classe sobre o conteúdo do texto. Faz indagações para o aluno refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre os dois gêneros, esquematizando as diferenças na lousa;
- Construção de esquema de uma notícia e de uma crônica – O tema da notícia é discutido com os alunos e a classe constrói um quadro com um esquema sobre os fatos que compõem a notícia, com o professor escreva. Em seguida, a crônica é discutida pela classe e são apontados os recursos empregados pelo autor. Um esquema é feito na lousa, com o professor escreva. A apreciação dos textos é feita de maneira coletiva e as perguntas são dirigidas aos alunos, que respondem oralmente;
- Escolha de uma Notícia e Produção de uma Crônica – O professor escolhe uma notícia, o esquema é feito em dupla e a produção da crônica é feita de maneira individual.

É importante ressaltar que os alunos são avaliados continuamente durante todo o processo.

Para apresentar o percurso percorrido pelo estudante e a condução de suas reflexões para elaborar sua produção textual, apresentaremos no próximo tópico o estudo feito com uma crônica de Carlos Heitor Cony, autor escolhido por estimular um espaço de reflexão e expressão em torno de uma temática abrangente, tratada com criticidade e humor e que faz parte do cotidiano coletivo.

## **A crônica como instrumento de reflexão crítica da realidade**

A crônica escolhida teve como base uma notícia sobre a pichação do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro. Primeiramente, vejamos a notícia:

### **Cristo Redentor é alvo de pichação**

Monumento foi depredado mesmo com parque fechado devido às chuvas. Após sofrer com 286 deslizamentos, o parque onde está o monumento receberá R\$ 15 milhões para a realização de reparos.

Audrey Furlaneto da Sucursal do Rio

A estátua do Cristo Redentor amanheceu pichada ontem. Após sobrevoar a região com o prefeito Eduardo Paes (PMDB) ontem, a ministra do Meio Ambiente, Izabella Teixeira, admitiu que o monumento havia sido depredado. Cercado por andaimes e coberto por uma tela para reformas desde março, o monumento tem pichações em parte dos braços. "É impossível identificar o conteúdo", disse a ministra. Paes afirmou que o "crime de lesa-pátria" já está sob investigação das polícias Federal e Civil. Câmeras podem ter imagens dos infratores no local. "Trata-se de um ícone não só do Rio, mas do Brasil todo. São delinquentes, marginais, que serão presos assim que identificados", disse.



O Cristo fica no Parque Nacional da Floresta da Tijuca e, como toda a área, está fechado para visitação desde a semana passada, em decorrência dos deslizamentos de terra, árvores e pedras, causados pela intensa chuva na cidade.

Com 286 deslizamentos em decorrência das chuvas, o parque terá R\$ 15 milhões para a realiza o de reparos.

"O parque desmoronou e três pessoas morreram.   lamentável", afirmou a ministra do Meio Ambiente. De acordo com ela, o governo federal já liberou R\$ 10 milhões para reparos na região, que serão somados a outros R\$ 5 milhões da Prefeitura do Rio.

"O parque já está dentro do programa Parques do Brasil, que vai recuperar parques urbanos de cidades que serão sede da Copa 2014. Já o plano de contingências é feito a partir de situa es extremas, como essa", disse a ministra.

*(Folha de São Paulo, 16 de abril de 2010).*

Após a análise do texto, realizada coletivamente, os alunos elaboraram um esquema para identificar o fato principal. Em seguida, a crônica de Cony é discutida coletivamente.

### **"Olhai para isto"**

RIO DE JANEIRO - Não sei se ainda existe a expressão "Cristo, olhai para isto". Antigamente havia e era usada sempre que acontecia alguma coisa de extraordinário. Chamava-se a aten o do filho de Deus para tudo o que parecia impossível de acontecer e assim mesmo acontecia. Pessoalmente, usei pouco a expressão, pois raramente me admirava das coisas que iam se sucedendo comigo ou com o mundo. Mas acho que ainda há tempo para isto, pedindo a Cristo que olhe para isto. O "isto" em questão é a série de coisas assombrosas que estão acontecendo umas em cima das outras.

Terremotos devastadores no Haiti, Chile e agora na China, inundações assassinas no Rio, Niterói e Bahia, um vulcão na Islândia fazendo parar o tráfego aéreo na Inglaterra, um psicopata solto indevidamente e que mata seis jovens a pauladas depois de estuprá-los - o espaço seria pequeno para arrolar tudo e tanto.

Para complicar, picharam o próprio Cristo aqui no Rio. Aproveitando os andaimes de um serviço de conservação da estátua, aqueles que a imprensa chama de "vândalos" subiram até a cabeça que é realmente a parte mais bonita do monumento. Deixaram lá suas grifes cabalísticas.

O Redentor não reagiu. Poderia com um ato de sua vontade punir seus agressores, vomitando-os para o abismo do Corcovado. Mas tal como em sua vida terrena, Cristo aceitou sem reagir ao açoite dos soldados romanos e à coroa de espinhos, desta vez feita de piche.

Continuou impassível, braços abertos sobre a Guanabara como cantou Tom e Vinicius no samba do avião. Viu coisas desta vez, centenas de mortos das inundações, milhares de desabrigados. Olhou para isto e não reagiu, mas recebeu um protesto que embora imerecido, tem lá o seu sentido.

(CONY, Carlos Heitor. "Olhai para isto". In: *Folha de São Paulo*, 18.04.2010).

Como observamos, a fim de criar empatia com o leitor, Cony apropria-se de textos de outros autores ou do universo popular para introduzir ou desencadear sua estrutura argumentativa.

Na crônica "Olhai para isto", o título e a introdução nos remetem a uma expressão antiga, que faz referência a um costume popular. O cronista, em caráter confessional, utiliza a primeira pessoa para dar credibilidade ao texto e persuadir o leitor sobre a veracidade de suas afirmações.

No encadeamento, há a presença de argumentos *fundamentados na estrutura do real* por meio do *argumento pragmático*, que estabelece a relação de causa-efeito – picharam o Cristo para que ele olhasse para “isto” que está acontecendo na humanidade com suas tragédias do cotidiano.

As associações feitas pelo cronista requerem um leitor atento aos acontecimentos da atualidade, pois cita as tragédias que estão nos jornais e que fazem parte do cotidiano do leitor, como terremotos, inundações, vulcões e psicopatas atacando jovens.

Requer também que o leitor conheça expressões populares e textos bíblicos referentes à vida de Cristo, além de conhecimentos musicais relacionados à cultura do nosso país, quando se refere ao “Samba do avião”.

No texto, o narrador refere-se aos pichadores como “vândalos”, mas acrescenta o detalhe de que estes são rotulados dessa maneira pela imprensa e não por ele, preservando, dessa maneira, sua imagem. A respeito dos pichadores, não podemos nos esquecer de que o termo empregado nos remete a discussões calorosas sobre a diferença entre pichação e grafite, sendo mote introduzir temas transversais como a Ética, por exemplo. O uso de aspas é um fator relevante a ser destacado também, principalmente por que é trabalhada de maneira metalinguística na escolha da palavra “isto”.

Dentre os recursos linguísticos empregados, encontramos o uso frequente de figuras de linguagem como a metáfora, quando afirma que o Redentor “poderia punir seus agressores vomitando-os para o abismo”. Há personificação em “inundações assassinas” e hipérbole, quando relata sobre as “centenas de mortos das inundações” ou os “milhares de desabrigados”. A sinestesia

é constante, pois passamos a ter os sentidos apurados com relação à sonoridade na aliteração de “tudo e tanto” ou nas imagens que se formam quando a coroa de espinhos do texto bíblico é substituída pela “coroa de piche”.

Por meio de argumentos que nos conduzem à dialética, o narrador estabelece premissas. Embora a expressão “Cristo, olhai pra isto” seja considerada popular, de acordo com o olhar cético do cronista, “raramente me admirava das coisas que iam se sucedendo comigo ou com o mundo” e por esse motivo a expressão não era empregada por ele. Entretanto, diante da situação que expõe ao leitor, com tantas catástrofes e, em especial à pichação do Cristo, o narrador acredita que já é tempo de mudar de ideia e começar a usar a expressão.

Esse é um forte argumento para convencer o leitor de que os fatos se sucedem ininterruptamente em qualquer parte do planeta e o narrador utiliza o contraste do espaço metalinguístico do papel que é pequeno em comparação ao espaço infinito em que as tragédias ocorrem.

Diante de tantas tragédias, como se não bastasse, Cristo é pichado e não reage, conforme se espera do filho de Deus. Novamente a oposição de ações, para ampliar a dimensão da tragédia.

Para Machado (2007, p.10), em entrevista cedida à revista *Língua Portuguesa*,

(...) Cony é pessimista e provocador. Mas exercita um pessimismo sorridente e galhofeiro, que talvez não se leve a sério nem tenha compromisso com a realidade em muitas das afirmações. (...) Seu estilo é fluente, límpido, epigramático; estilo machadiano modernizado.

De acordo com o autor, Cony, ao descrever seu próprio estilo e suas produções, afirma que ao ser escolhido o

assunto, escreve uma crônica-padrão em dez minutos. Para escrever, sua referência básica é a memória. Ele faz revisões, mas não costuma emendar novos trechos, o que é escrito “sai de primeira”.

Atualmente prefere escrever com o computador portátil nos joelhos, pois “sente a criação mais íntima, parece que o texto sai das vísceras”. Acrescenta que muitos leitores entendem mal o sentido das crônicas e dizem que é comunista ou reacionário.

Essas informações foram compartilhadas com os alunos para que tomassem conhecimento sobre o ofício do escritor ao compor sua crônica. Com base nas informações e análise, o aluno sentiu-se capaz de escrever sua própria crônica, como apresentaremos a seguir.

### **O desabrochar da primeira produção de um cronista**

Após a discussão com os alunos, quando o professor conduz as reflexões a respeito de fatos relevantes que envolvem a linguagem, o aluno torna-se capaz de identificar o fato que dá origem à crônica. O leitor se envolve a ponto de observar o contexto em que vive, amplia o seu universo cultural, por meio das associações feitas pelo cronista e reconhece questões estilísticas e argumentativas que o conduz a reflexões sobre os temas trabalhados pelo autor.

Para exemplificar essa reflexão do aluno, apresentamos a seguir o quadro-resumo elaborado por eles.

<b>CRÔNICA: “Olhai para isto” – Carlos Heitor Cony</b> <i>Folha de São Paulo – 18 de abril de 2010.</i>
<b>FATO PRINCIPAL DA NOTÍCIA: PICHANÇA DO CRISTO REDENTOR</b>
<b>CRÔNICA: IDEIAS ASSOCIADAS PELO CRONISTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cristo olhai para isto” – expressão antiga</li> <li>• Coisas assombrosas</li> <li>• Desastres ecológicos: terremotos, vulcões, inundações</li> <li>• “Vândalos”</li> <li>• Grifes cabalísticas</li> <li>• Textos bíblicos</li> <li>• Música “Samba do avião”</li> <li>• Mortos e desabrigados</li> </ul>
<b>AMPLIAÇÃO/REFLEXÃO DA CRÔNICA:</b>
Crítica à sociedade e ao governo sobre as tragédias do dia a dia.

Após o exercício de leitura e compreensão do texto, os alunos entraram em contato com uma nova notícia para ser discutida, analisada e sintetizada, conforme o procedimento feito com a crônica do Cony. A partir da notícia, deveriam construir o quadro-síntese em que identificariam o tema central, gerador da reflexão, para escreverem individualmente uma crônica.

A seguir, a notícia escolhida:

Cliente baleado por segurança de banco em SP tem morte cerebral, da Reportagem Local

Exames realizados na segunda-feira (10) confirmaram que o aposentado Domingos Conceição dos Santos, 47, baleado na cabeça por um segurança de banco, teve morte

cerebral. A informação foi divulgada pelo Hospital São Camilo na manhã desta terça-feira.

Segundo nota divulgada pelo hospital, o aposentado foi submetido a exames e a metabolização de remédios, mas Santos "se mostrou arreativo e arresponsivo às manobras e testes neurológicos". O hospital não informou se a família autorizou o transplante de órgãos do aposentado.

Santos foi baleado na cabeça no último dia 6. Na ocasião, o aposentado tentava entrar na agência do Bradesco, quando foi barrado pela porta giratória por possuir um marca-passo.

De acordo com testemunhas, o aposentado e um vigilante da agência Pedro Gonçalves de Almeida, 37, iniciaram uma discussão. Em seguida, o segurança atirou contra a vítima e outro homem, que estava próximo à porta.

Quando policiais militares chegaram ao local, na rua José Otoni, encontraram um homem ferido no rosto e um aposentado, de 47 anos, baleado na cabeça e caído perto da porta giratória.

O vigilante foi preso em flagrante e encaminhado ao 22º DP (São Miguel Paulista), segundo a Secretaria da Segurança Pública.

*(Folha de São Paulo, 11 de maio de 2010.)*

Segue a crônica produzida pelo aluno Douglas Croos:

### HERÓIS

SÃO PAULO – Vivemos em uma ilusão. Quando entramos em um banco, pensamos que os seguranças são cãezinhos bem treinados, que irão nos proteger de todo o mal na hora em que for preciso.

Como diz a música "Dezenove dias na cadeia", os seguranças são os nossos heróis. Porém, é evidente o despreparo de alguns que, simplesmente, põem a mão no revólver, prontos para atirar, num gesto para chamar a atenção e obter autoridade.

No dia 6 de maio, um segurança atirou em um aposentado, que foi barrado pela porta giratória, por portar um marca-passo. O segurança alega que o aposentado teve uma reação violenta ao ser barrado. Será que o segurança pensou que o aposentado iria assaltar um banco enorme, portando consigo um assustador marca-passo? Não, com certeza, não! Muitos associam o caso com o racismo, com a desigualdade social e com muitas outras coisas, mas ninguém pensa em outras atitudes que o segurança poderia tomar, como chamar o gerente, por exemplo. Isso torna evidente que os super-heróis estão bem despreparados.

Será que a família do aposentado considera o segurança um super-herói? Provavelmente não, depois que o segurança matou o aposentado Domingos. Mas quem são nossos heróis? Eles tomam atitudes realmente certas? Todos pensam que o herói mudará o mundo. Mas depende de nós, com uma atitude de amor e carinho de cada vez. Quem toma essa atitude realmente é um herói!

Pela produção textual do aluno é possível averiguar que a crônica de Carlos Heitor Cony serviu como modelo ou fonte de inspiração para o aluno, no tocante à intertextualidade presente na música escolhida ou pelas associações que alicerçam a construção argumentativa.

### **Considerações**

No início deste artigo, perguntamo-nos se a dificuldade de um aluno para produzir uma crônica estaria relacionada à falta de compreensão e análise textual. Observamos a necessidade de conhecer o ambiente social em que a crônica foi produzida, de maneira contextualizada. Buscamos apreender o método de construção do gênero, em algumas crônicas, e exemplificamos o processo com a crônica “Olhai



para isto”, de Carlos Heitor Cony. Apresentamos também o relato de uma experiência na qual os alunos do nono ano do Ensino Fundamental são preparados para produzir sua própria crônica.

Descobrimos na crônica de Cony alguns recursos estilísticos empregados pelo autor, como o uso de figuras de linguagem, a metalinguagem e recursos argumentativos pragmáticos, que estabelecem a relação de causa e efeito, além de alguns aspectos da linguagem e seus efeitos de sentido no texto.

Por meio das construções argumentativas, o leitor passa a apreciar os fatos pelo olhar do cronista, que utiliza recursos persuasivos capazes de convencê-lo e emocioná-lo.

Quando o aluno se apropria do contexto espacial, passa a se aproximar do cronista e a objetividade do fato se transforma em um prisma de subjetividade do autor, deixando o aluno vulnerável aos seus argumentos. Só então ele se dá conta, ou não, de que foi capturado pela tecitura do texto literário.

Ao demonstrar de maneira prática como o aluno é orientado para a leitura, interpretação e compreensão de uma crônica, concluímos que conseguimos desenvolver o seu olhar crítico sobre as situações que envolvem o seu cotidiano. Quando escolhemos o gênero para trabalhar a educomunicação, buscamos apreender o processo de construção de uma crônica, para que o aluno pudesse sentir-se familiarizado com alguns recursos estilísticos do gênero, tornando-se capaz de analisar um fato da realidade e revelar a leitura de mundo que o transforma em autor de sua própria crônica.

## Referências

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13ª ed., Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ADAM, Jean-Michel. Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995.
- ASSIS, Machado de. *A Semana*. Edição, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BIGNOTTO, Cilza & JAFFE, Noeli. *Crônica na sala de aula*. 2ª Ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2004.
- CANDIDO, Antonio (et al.) *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas/Rio de Janeiro: Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CHAVES, Jésura Lopes. *Letrônica*. Porto Alegre v.2, n.1, p. 102, julho 2009.
- CITELLI, A. O. & COSTA, M. C. C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- MACHADO, Josué. *O medo como arma – Carlos Heitor Cony*. In: Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, abril de 2007 – ano II – número 18 – p.10 -16.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5ª Ed. São Paulo: Lucerna, 2002.



# VER TV PARA APRENDER FÍSICA – ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DE UMA REPORTAGEM DE TELEJORNAL

Marta Maximo Pereira  
Vitorvani Soares

Neste capítulo apresentamos uma forma de explorar os conteúdos científicos presentes em uma reportagem de telejornal sobre a utilização da panela de pressão. Focamos nossa análise nos temas de Física presentes na reportagem e na questão do contraste entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica.

Utilizamos um vídeo autêntico, ou seja, que não foi desenvolvido por especialistas com o objetivo de ensinar um assunto específico a um público determinado, mas sim que se destina a pessoas comuns, que assistem à televisão para se manterem informadas. Acreditamos que esse fato pode despertar nos estudantes interesse pelos aspectos abordados na reportagem, pois ela contextualiza a Física de forma bastante natural e agradável, bem próxima do cotidiano dos alunos.

Por intermédio do estudo que realizamos, pensamos ser possível transformar uma fonte real de informação disponibilizada na mídia em uma ferramenta interessante para a construção de conhecimento em Física e em ciências em geral. Esperamos com esta proposta colaborar com o

trabalho docente em sala de aula, pois o professor encontrará aqui uma análise desse vídeo que lhe possibilitará utilizá-lo com seus alunos da forma que desejar e segundo seus interesses.

Este texto é parte da dissertação (MAXIMO-PEREIRA, 2010) da primeira autora deste capítulo. Nesse trabalho de Mestrado, foram elaborados também *Guias de orientação para o professor*<sup>1</sup>, os quais podem auxiliar o trabalho dos docentes que quiserem utilizar as atividades desenvolvidas a partir do vídeo em suas salas de aula.

## **Vídeos e ensino de Física**

O uso de recursos audiovisuais tem sido bastante presente nos últimos anos no ensino de Física como alternativa didática ao binômio giz/quadro-negro, porque, como nos mostra Moran (1995),

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.

Os vídeos, em particular, são materiais que possibilitam diferentes usos em sala de aula, visto que, de acordo com Mujica e Mederos (1996), podem “ser utilizados na fase de orientação, na executiva ou durante o controle do que foi aprendido”. Quanto aos tipos de vídeo que mais são usados

---

<sup>1</sup> Disponíveis em: [http://omnis.if.ufrj.br/~pef/producao\\_academica/dissertacoes/2010\\_Marta\\_Maximo\\_Pereira/Guia%20para%20o%20professor.pdf](http://omnis.if.ufrj.br/~pef/producao_academica/dissertacoes/2010_Marta_Maximo_Pereira/Guia%20para%20o%20professor.pdf)

nas salas de aula de Física, destacamos: vídeos didáticos, especificamente elaborados e produzidos para contextualizar a aprendizagem de determinado tópico de Física; experimentos gravados (que seriam de difícil reprodução em sala de aula) com tomada de dados e por intermédio dos quais os alunos podem estabelecer relações entre grandezas físicas; documentários de TV e filmes (ou trechos deles), que abordam aspectos da ciência em geral e da Física em particular.

Em nosso caso, o vídeo que iremos utilizar consiste em um fragmento de telejornal, especificamente um quadro sobre como melhorar o dia a dia na cozinha. Ainda que essa não seja uma forma tradicional de utilizar vídeos para o ensino de Física, para Moran (1995)

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Assim, é necessário que se desenvolva uma forma de trabalho com o vídeo que permita que ele se relacione com outras atividades em sala de aula e que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. A esse respeito, as pesquisas de Mujica e Mederos (1996) com vídeos didáticos indicam que

Quando se interrompe o material e se dá ênfase à parte do vídeo que descreve alguma lei específica ou algum exemplo onde se aplica esta lei, são conseguidos resultados superiores a quando não se faz isso.

(...) Quando se interrompe o material e damos ao estudante um algoritmo para analisar as situações físicas, conseguimos resultados superiores a quando usamos o vídeo só de forma contemplativa.

Para Moran (1995), o professor deve informar inicialmente apenas aspectos gerais do vídeo e não deve interpretá-lo antes da exibição, ou seja, não deve pré-julgar, a fim de que cada aluno possa fazer a sua leitura.

Também devemos levar em conta o que indicam Paniagua e Poblete (1994): “o problema dos vídeos é a falta de interação que existe com o estudante, já que esse assume em geral um papel de receptor passivo”.

### **Análise do vídeo e sugestões de utilização**

O vídeo selecionado, de aproximadamente 7,5 minutos de duração, informa sobre a utilização e o funcionamento da panela de pressão. Ele foi dividido em pequenos trechos e analisado de forma a possibilitar a compreensão tanto de conceitos e fenômenos de Física Térmica que nele aparecem como da questão do contraste “linguagem cotidiana vs. linguagem científica”. Esse último uso do vídeo está de acordo com o que afirma Moran (1995):

Um dos campos mais interessantes de utilização do vídeo para compreender a televisão na sala de aula é o da análise da informação, para ajudar professores e alunos a perceber melhor as possibilidades e limites da televisão e do jornal como meio informativo.

A reportagem utilizada é um quadro do telejornal SPTV – 1ª edição, da Rede Globo de Televisão, chamado *Cozinha Popular* (Figuras 1 e 2), exibido em 10 de março de 2009 com acesso em: <http://www.youtube.com/watch?v=QKO6BYfqlnw>



Figura 1. Vinheta do quadro *Cozinha Popular*, do SPTV (Rede Globo).



Figura 2. Apresentadores do SPTV iniciando o quadro *Cozinha Popular*.



Após a descrição inicial do quadro *Cozinha Popular* pelos apresentadores do telejornal, eles introduzem o assunto do dia (o uso da panela de pressão na cozinha) e passam a palavra à repórter encarregada da matéria, que dá um panorama do conteúdo da reportagem (no vídeo, do instante 39 s ao 1 min 6 s) e informa que a panela de pressão cozinha os alimentos três vezes mais rápido que as comuns. Neste ponto, o professor poderia perguntar aos alunos por que isso acontece. Após uma discussão na turma e algumas hipóteses formuladas pelos estudantes, o professor pediria a eles que prestassem atenção à continuação do vídeo, pois o mesmo os auxiliaria a resolver a questão.

No trecho seguinte do vídeo, a repórter comenta que uma culinária irá preparar feijão na panela de pressão, dando sugestões de como utilizá-la. A culinária diz a quantidade de água indicada para colocar na panela, e a repórter menciona que se pode também fazer doce de leite enquanto se cozinha o feijão, explicando como isso pode ser feito (Figura 3).

Ao ser perguntada se o alumínio da lata de leite condensado colocada dentro da panela não prejudica o sabor do feijão (entre os instantes 1 min 47 s e 1 min 56 s do vídeo), a culinária responde que não, mas não justifica muito bem a sua resposta, falando apenas que a lata “não solta um produto que *não* tem toxina”, querendo dizer, pensamos nós, que nenhum produto tóxico é liberado para o feijão devido ao aquecimento da lata.



Figura 3. Lata de leite condensado sendo colocada junto com o feijão dentro da panela de pressão.

No discurso da culinária, podemos identificar duas questões de interesse, que podem ser trabalhadas com os alunos: a ausência de argumentação científica que justifique o fato de a lata de leite condensado não influenciar o sabor nem a composição do feijão e a utilização de vocabulário não-científico, como no caso da palavra *toxina*.

No primeiro caso, a culinária não esclarece por que nenhum produto tóxico é liberado para o feijão devido ao aquecimento da lata. No segundo, utiliza o termo *toxina*, bastante relacionado à biologia, à química e à medicina, entre outras áreas, em um contexto cotidiano, como um sinônimo de *substância tóxica*, ou seja, *prejudicial à saúde*. Entretanto, de acordo com a definição do dicionário Houaiss da língua portuguesa, na rubrica de Bioquímica, *toxina* é uma “proteína sintetizada por um organismo e que é tóxica para seres vivos de outras espécies”.

A seguir, com a panela no fogo e seu pino começando a girar, a repórter afirma que “a panela está cheia de pressão”,

o que, na linguagem da Física, corresponderia a “a pressão está alta no interior da panela”.

Nesse ponto, para entender melhor como funciona a panela de pressão, a repórter vai até o laboratório didático de Física da Universidade de São Paulo (USP), e um professor de Física realiza um experimento. Ele coloca água em uma panela de pressão sobre a chama do fogão e verifica a temperatura dentro da panela e sua pressão interna, com o auxílio, respectivamente, de um termômetro e de um manômetro (Figuras 4 e 5), previamente conectados à panela de pressão (entre os instantes 1 min 59 s e 2 min 18 s do vídeo).



Figura 4. Termômetro e manômetro conectados à panela de pressão.

Cozinha Popular - Como usar corretamente a panela de pressão



Figura 5. Aparato experimental pronto para começar a funcionar.

Conforme passa o tempo, verifica-se que a temperatura e a pressão aumentam até o momento em que a água começa a mudar de fase (Figura 6), ou seja, quando passa a sair vapor pelo pino sobre a válvula (entre os instantes 2 min 18 s e 2 min 24 s do vídeo).

Cozinha Popular - Como usar corretamente a panela de pressão



Figura 6. Vapor saindo pela válvula de segurança da panela de pressão devido à vaporização da água.

Na sequência do vídeo, a repórter pergunta à culinária se “tem que abaixar o fogo depois que pega pressão”. Neste ponto, aparece mais uma vez a questão da linguagem, já que a expressão “pegar pressão” deve fazer referência ao fato de *sair vapor pela válvula de segurança* devido à mudança de fase, pois a pressão interna é maior que a externa.

A culinária responde que abaixa o fogo porque teria “excesso de pressão no fogo alto” e, como já tem a pressão suficiente, economiza gás, e o alimento cozinha normalmente (esse diálogo ocorre entre os instantes 2 min 24 s e 2 min e 34 s). Ela realiza corretamente o procedimento de diminuir a intensidade da chama após o início da mudança de fase, pois esse é um conhecimento prático bastante difundido socialmente. Contudo, como poderíamos supor, ela não apresenta uma justificativa física adequada para o porquê de fazer isso.

Fisicamente, como a temperatura de mudança de fase é sempre constante, mesmo que a intensidade da chama seja maior, a temperatura da água não mais aumenta durante todo o processo de ebulição. Assim, a intensidade da chama pode ser reduzida após o início da mudança de fase. Tal explicação poderia ser solicitada aos alunos pelo professor neste ponto do vídeo.

Após o debate em sala sobre essa questão, prosseguindo com a reportagem, é possível observar que, durante a mudança de fase, a temperatura e a pressão dentro da panela se mantêm constantes, não mais aumentam (entre os instantes 2 min 35 s e 2 min 49 s). Desse modo, os alunos podem verificar se suas explicações estão corretas, pois fisicamente o que ocorre é que a temperatura de mudança de fase é constante para uma dada pressão. Ou seja, mesmo que se aumente a intensidade da chama após o início da passagem da água de líquido a vapor, o valor da

temperatura, dentro da incerteza associada às medidas, não se altera.

Outro ponto interessante para debate com os alunos são os valores de temperatura e pressão registrados nos medidores na panela: 116,6 °C e 1,6 atm, respectivamente (Figura 7), os quais são maiores do que aqueles conhecidos por eles para panelas comuns. Esse fato evidencia que quanto maior a pressão sobre a água, maior a sua temperatura de ebulição. Por essa razão, a panela de pressão cozinha mais rapidamente os alimentos, já que a água ali se mantém na fase líquida a temperaturas mais elevadas do que em uma panela usual. Neste momento, o professor pode retomar a pergunta inicial, sobre a eficiência da panela de pressão para cozinhar os alimentos, e auxiliar os alunos na construção dessa explicação.



Figura 7. Indicações de temperatura (116,9 °C) e pressão (1,6 atm) no interior da panela de pressão durante a mudança de fase.

Na sequência do vídeo, a repórter afirma que devemos resfriar a panela de pressão (Figura 8) antes de abri-la

(“para tirar a pressão, precisa esfriar a panela”). Fisicamente, “tirar a pressão” significa *diminuir a pressão dentro da panela*. Ela também pede cuidado ao se retirar a lata de doce de leite, pois “ela também tem pressão dentro”, ou seja, *a pressão também é alta no interior da lata*. Essas informações são dadas entre os instantes 2 min 49 s e 3 min do vídeo.



Figura 8. Culinarista resfriando a panela de pressão antes de abri-la.

Outro aspecto interessante, explicitado a seguir pela culinária, além dos exemplos de linguagem não-científica mencionados acima, aparece entre os instantes 3 min 2 s e 3 min 13 s. A culinária diz (sobre a lata de doce de leite retirada da panela de pressão) que “as pessoas às vezes põem dentro do freezer e acham que a parte de fora está gelada e abrem, é muito perigoso, pode espirrar e [dar] queimadura séria”.

Aqui o professor pode comentar com os estudantes a questão de que o tato não é um termômetro eficiente, pois,

ainda que nossa sensação seja de que a lata já está fria (já que o metal é um bom condutor térmico), o seu conteúdo pode não estar e, por isso, pode ocorrer de o conteúdo da lata estar à alta temperatura e provocar acidentes. A culinária retira a lata da panela e abre-a corretamente (Figura 9).



Figura 9. Culinária abrindo a lata (já de doce de leite) após esperar seu resfriamento, a fim de evitar acidentes.

Antes de reiniciar a exibição da reportagem, o professor pode retomar o que os alunos já viram sobre o funcionamento da panela de pressão no vídeo, o que lhe permite abordar os seguintes assuntos: processos de transferência de energia na forma de calor e de trabalho, transformações gasosas e a primeira lei da Termodinâmica.

Dentro da panela com água sobre a chama do fogão, ocorre primeiramente um aumento da temperatura da água dentro da panela e, em seguida, quando começa a mudança de fase de líquido a vapor, a temperatura não mais aumenta,



ficando constante, isto é, o calor gerou mudança de temperatura e mudança de fase à temperatura constante.

Contudo, no momento em que está ocorrendo mudança de fase à temperatura constante, observamos também a saída de vapor pelo pino da panela, que ocorre através do levantamento do pino pelo vapor à alta pressão dentro da panela, o qual quer se expandir. O vapor realiza trabalho para sair, já que a força que faz na superfície da tampa gera o deslocamento do pino para cima. Assim, o calor proveniente da chama serviu agora tanto para mudar a água de fase à temperatura constante como para realizar trabalho. Em outras palavras, uma parcela do calor recebido pela água é associada ao trabalho e a outra corresponde à variação da energia interna da água, o que nada mais é do que o princípio da conservação da energia aplicado a sistemas termodinâmicos, ou seja, a primeira lei da Termodinâmica.

Continuando a exibição do vídeo, a partir do instante 3 min 13 s, a repórter começa a falar sobre a questão da segurança no uso da panela de pressão e menciona o entupimento do pino ou da válvula de segurança, ou seja, a não realização de trabalho pelo gás, que é simulada no experimento pelo professor de Física da USP quando ele segura o pino da panela, impedindo-o de levantar. Nesse momento, deixa de ocorrer realização de trabalho pelo gás. Assim, a pressão interna aumenta muito, já que passa a aproximadamente 2,1 atm (Figura 10), e a temperatura também, ficando em torno de 117,5 °C (Figura 11). Desse modo, pode haver risco de estourar a tampa ou mesmo de acontecer uma explosão, como afirma o professor da USP (até o instante 3 min 33 s).

Cozinha Popular - Como usar corretamente a panela de pressão



Figura 10. Pressão no interior da panela de pressão com o pino pressionado para baixo durante a vaporização (aumento de pressão para aproximadamente 2,1 atm).

Cozinha Popular - Como usar corretamente a panela de pressão



Figura 11. Temperatura no interior da panela de pressão com o pino pressionado para baixo durante a vaporização (aumento de temperatura para 117,5 °C).

Entre os instantes 3 min 33 s e 4 min 26 s do vídeo, a reportagem volta a focar a questão do uso da panela de pressão na culinária (modo de fazer feijão e de temperá-lo posteriormente, após seu cozimento na panela, e receita de macarrão e de preparação de carne de segunda). A culinária confirma a rapidez no cozimento como a maior vantagem da panela de pressão, e a repórter mais uma vez faz uso da linguagem cotidiana para dizer que o macarrão “fica pronto em 5 min, depois que começa a sair a pressão”, ou seja, *depois que começa a sair vapor de água porque a pressão interna é maior do que a externa, diminuindo a pressão interna*.

A partir do instante 4 min 26 s, a reportagem retorna ao laboratório da USP, onde o professor realiza dois experimentos que simulam o que acontece na panela de pressão, a fim de que se possam perceber os efeitos que o mau uso da panela de pressão pode provocar (Figura 12).

No primeiro deles, um pequeno balão de vidro com água é aquecido, de forma que, quando a água entra em ebulição, o vapor que é liberado por um pequeno tubo na extremidade superior do balão faz girar um disco disposto horizontalmente e preso pelo eixo (Figura 13). Nesse caso, o calor gera mudança de fase à temperatura constante e trabalho, como na panela de pressão funcionando normalmente. A repórter diz que o vapor que sai do balão “é energia”. Fisicamente, o vapor *tem energia*, que é transformada em energia mecânica para girar o disco.



Figura 12. Professor da USP preparando os experimentos que são realizados para o estudo da panela de pressão.



Figura 13. Vapor sendo liberado durante a mudança de fase e realizando trabalho, como na panela de pressão funcionando normalmente.

No segundo experimento, feito dentro de um recipiente aberto apenas na parte superior (caixa de acrílico), a água no

pequeno balão é aquecida sem que o vapor possa escapar (Figura 14).



Figura 14. Água sendo aquecida em um balão completamente fechado, como numa panela de pressão funcionando de forma inadequada.

Nesse caso, não se observa no vídeo a formação de bolhas, ou seja, a mudança de fase não ocorre tão rapidamente como no recipiente aberto, já que a pressão no balão fechado é maior do que no aberto, o que aumenta a temperatura de ebulição da água (Figura 15). Mas como o vapor precisa realizar trabalho, ou seja, se expandir (aumentar de volume), após certo tempo observamos no vídeo que o pequeno balão com água explode, quebrando o acrílico da caixa de vidro onde estava o balão (Figuras 16 e 17).

Cozinha Popular - Como usar corretamente a panela de pressão



Figura 15. Água líquida à alta temperatura dentro do recipiente. Como a pressão é grande no interior do balão, a temperatura de mudança de fase aumenta muito.

Cozinha Popular - Como usar corretamente a panela de pressão



Figura 16. Caixa de acrílico quebrada pela explosão do balão.



Figura 17. Aparato experimental destruído por conta da explosão do balão.

O físico chama a atenção para o fato de que uma pequena quantidade de água no balão provocou uma grande destruição e que, se essa explosão acontecesse com a panela de pressão, devido ao entupimento do pino, a força seria equivalente ao peso de um objeto de 500 kg na Terra!

A partir do instante 5 min 38 s, a reportagem retorna à culinária e chama a atenção para a questão da higiene (limpeza da válvula e lavagem do anel de vedação) como um aspecto que contribui para o bom funcionamento da panela de pressão, além da troca periódica do anel de vedação e da substituição da válvula quando danificada. A culinária conclui que não há risco de explosão de uma panela desse tipo, desde que as normas de segurança sejam seguidas (respeitar o limite de capacidade de líquido na panela, não tampar a válvula nem deixá-la entupir devido a restos de alimentos e lavar separadamente o anel de vedação).

Por fim, a apresentadora do telejornal passa a palavra para a repórter, que termina a reportagem informando sobre

peças de reposição para a panela de pressão, a fim de que ela funcione sempre de forma segura.

### **Considerações**

O vídeo utilizado por nós nesse estudo é bastante rico em termos de conteúdos de Física a serem abordados e em exemplos da necessidade de se recorrer a explicações científicas para a compreensão de fenômenos de nosso cotidiano. A partir da reportagem foram trabalhados os seguintes assuntos: conceitos de calor, trabalho, pressão e temperatura; primeira Lei da Termodinâmica; mudança de fase ocorrendo sempre à temperatura constante; medidas de temperatura; relação entre pressão e temperatura de ebulição da água e contraste entre linguagem cotidiana e linguagem científica, entre outros.

A partir desses conhecimentos, foi possível compreender por que a panela de pressão cozinha mais rapidamente os alimentos e por que a limpeza e o bom uso dessa panela são necessários para evitar acidentes. Todas essas aplicações da Física levam nossos alunos a perceber que aprender essa ciência e conhecer e fazer uso da linguagem científica são importantes para compreender o mundo que nos cerca e para analisarmos e refletirmos sobre as informações relacionadas à ciência que são veiculadas nos meios de comunicação.

Esperamos que a análise que fizemos do conteúdo desse vídeo auxilie os professores que quiserem fazer uso dele em suas salas de aula e facilite o seu trabalho, na medida em que já apontamos possíveis aspectos a serem discutidos, questões a serem levantadas, fenômenos físicos a serem explicados e exemplos de linguagem não-científica a serem identificados.

Utilizações desse vídeo em sala de aula começam a ser relatadas por nós (MAXIMO-PEREIRA e SOARES, 2010) e



tais resultados parecem indicar suas potencialidades para a aprendizagem de Física.

## Referências

MAXIMO-PEREIRA, M. “Ufa!! Que calor é esse?! Rio 40 °C” – Uma proposta para o ensino dos conceitos de calor e temperatura no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em [http://omnis.if.ufrj.br/~pef/producao\\_academica/dissertacoes/2010\\_Marta\\_Maximo\\_Pereira/dissertacao\\_Marta\\_Maximo.pdf](http://omnis.if.ufrj.br/~pef/producao_academica/dissertacoes/2010_Marta_Maximo_Pereira/dissertacao_Marta_Maximo.pdf)

MAXIMO-PEREIRA, M.; SOARES, V. Ver TV e aprender Física: um caminho possível. In: 62ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 2010, Natal. Livro de resumos da 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) Ciências do Mar: herança para o futuro, 2010. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/1712.htm>

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA–Ed. Moderna, n. 2, p. 27–35, jan./abr. 1995. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>

MUJICA, V. M.; MEDEROS, M. J. A. A. Algunos métodos activos para el uso del video en la enseñanza de la Física. *Investigações em ensino de ciências*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 233–240, 1996. Disponível em [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID18/v1\\_n3\\_a2.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID18/v1_n3_a2.pdf)

PANIAGUA, A.; POBLETE, H. El uso de los multimedios en la enseñanza de la Física. In: II Congresso Ibero-americano de Informática Educativa, 1994. Lisboa. Anais do II Congresso Ibero-americano de Informática Educativa. Lisboa: 1994. Disponível em [http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie94/II\\_9\\_15.HTML](http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie94/II_9_15.HTML)

# LER HIPERTEXTOS E JOGAR VIDEOGAME: APROXIMAÇÕES

Samir Mustapha Ghaziri  
Dagoberto Buim Arena

## 0. Considerações iniciais

Poucos assuntos, nos últimos tempos, têm ocupado a preocupação de pesquisadores e demais interessados na educação de crianças e adolescentes como a Internet e os jogos eletrônicos. São estudiosos de diferentes ramos do conhecimento que se lançam à difícil tarefa de decifrar o que se passa por detrás dos olhos dos jovens quando, muito atentos, como que desligados do mundo que os cercam, navegam pelos infindáveis mares de informações da *web* ou pelos labirintos multisensoriais dos jogos de videogame ou computador.

Uma fatia considerável dessas pesquisas se aplica aos efeitos desses meios sobre o comportamento dos jovens, em especial, ocupam-se das implicações sobre o convívio social, ou melhor, sobre a falta dele, uma vez que, conforme tais pesquisas, os *games* afastariam os jovens de espaços de sociabilidade e convívio, pois os tornariam anti-sociais. Além disso, os jogos e a Internet seriam os responsáveis pela falta de interesse e dedicação das crianças e adolescentes pela escola e atividades relacionadas ao universo estudantil. Nessa linha, videogames e computadores por serem instrumentos muito bem elaborados, atrativos e que

constantemente se renovam, sempre provocariam o interesse dos mais jovens, o que os afasta, por exemplo, da leitura, pois lhes bloqueia a mente.

Embora não se possa desconsiderar tudo o que é dito em estudos dessa natureza, este adotará uma via um tanto distinta, em alguns momentos de contramão, pois tentará demonstrar que a Internet e os bons jogos são espaços importantes de aprendizado, sobretudo, de interface com a leitura, uma vez que são instrumentos que se ancoram no registro escrito. Tanto o ciberespaço como os jogos eletrônicos demandam leitura constante, pois, navegar, assim como jogar, depende de leituras que os usuários fazem dos textos que irrompem invariavelmente na tela.

Assim, dito de modo mais específico, este trabalho se ocupará de apresentar aspectos da leitura na tela do computador, conforme empreendida por jovens em idade escolar, bem como a relação dessa prática com a dos jogos eletrônicos, tudo a fim de demonstrar que esses meios incorporam princípios de aprendizagem complexos, os quais demandam estratégias intelectuais igualmente complexas e modos novos de operar o pensamento, muito mais rápidos, flexíveis e arrojados.

## **1. Contribuições de Marshall McLuhan**

Um dos principais autores que nos auxilia na tarefa de compreender as mudanças de pensamento decorrentes dos novos meios de comunicação e entretenimento, como a Internet e os videogames, é McLuhan (1969a; 1969b; 1972). Seus escritos, apesar de anteriores ao surgimento dessas tecnologias, são de grande relevância para o estudo das mudanças nos modos de operar o pensamento em momentos decisivos da história social da cultura, como

naqueles em que surgiram, por exemplo, a prensa tipográfica e alguns meios audiovisuais. Os trabalhos mais proeminentes do autor nesse território de estudo e que foram alvo de nossas leituras são: *Visão, Som e Fúria* (1969a), *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1969b) e *A galáxia de Gutenberg* (1972), nos quais, respectivamente, são abordados os temas da relação entre meio e mensagem, os meios de comunicação como extensões do corpo e sistema nervoso humano e aspectos da fase tipográfica da cultura impressa.

Os trabalhos estão entre os principais em que o autor manifesta preocupação com os efeitos da tecnologia tipográfica e dos meios de comunicação sobre os modos do homem operar o pensamento. McLuhan (1969a; 1969b; 1972) analisa os efeitos do alfabeto fonético sobre os nele iniciados, ritual intitulado alfabetização, em que a utilização dos vários sentidos humanos, peculiar à tradição oral, é substituída por um único: a visão. Para o pesquisador, após a alfabetização fonética, o sentido da visão se sobrepôs ao da audição, pois, o homem de cultura oral, ao apropriar-se de uma nova tecnologia, no caso, a da escrita, sofreu mudanças em sua estrutura mental. Afinal, para McLuhan (1969b), a tecnologia é uma extensão do corpo humano, mais especificamente, de suas faculdades mentais.

A alfabetização, conforme o pesquisador, nas sociedades tribais, desfez laços de união familiar, bem como tornou os indivíduos livres e introspectivos. Tal processo os permitiu compartilhar dos mesmos costumes e usufruir dos mesmos direitos dos demais homens, considerados, naquele momento, civilizados. Dito de outro modo, a iniciação do homem tribal na tecnologia da escrita, do alfabeto fonético, inaugurou um processo, intensificado pela tipografia, no qual o homem ordinário tornou-se cidadão, isto é, capaz,

por si, de ler uma lei. No entanto, é importante lembrar que a escrita tem existência anterior ao alfabeto fonético, sobretudo no Oriente Antigo.

O fato é que o processo intensificado pelo impresso é responsável por conseqüências sociais e novos modos de operar o pensamento. Conforme McLuhan (1969b), na esfera social, o impresso ou a “extensão tipográfica do homem” (McLuhan, 1969b, p.197) contribuiu para que se desenvolvessem o “nacionalismo, o industrialismo, os mercados de massa, a alfabetização e a educação universais” (McLuhan, 1969b, p.197). Nesse contexto, podemos destacar que o nacionalismo é fruto, dentre outros fatores, do impresso, pois este possibilitou a unificação linguística de grupos populacionais à medida que certos idiomas converteram-se em “meio de massa extensivo” (McLuhan, 1969b, p.202). Ademais, os mercados e a educação sofreram alterações, uma vez que o livro foi “a primeira utilidade produzida em massa” (McLuhan, 1969b, p.199), em que fundamentado no princípio da reprodutibilidade, o livro pode ser considerado a primeira máquina de ensinar.

O impresso “inspirou formas totalmente novas de expansão das energias sociais” (McLuhan, 1969b, p.197), bem como inspirou novos modos de pensar. O homem ocidental aprendeu com o impresso a “agir sem reagir” (McLuhan, 1969b, p.198), isto é, a esfera do pensamento foi dissociada da esfera do sentimento. Outro aspecto relevante citado pelo pesquisador canadense, diz respeito à pressão exercida pelo impresso no tocante “à soletração, à sintaxe e à pronúncia “corretas” (MCLUHAN, 1969b, p.200). Importante notar que essas premissas, apesar de originadas num tempo recuado, ainda permeiam o ensino de leitura no período atual.

Nesse sentido, Arena (2004) afirma existirem duas Galáxias de Gutenberg, uma referente à era do impresso e outra à era da eletrônica. O autor considera que a interação entre crianças e jovens e o material escrito é, apesar de toda evolução tecnológica, marcada por traços da cultura oral e da razão fonética. Tal prática, a do leitor que se apóia no fonético para compreender a escrita, não permite a entrada dos leitores na primeira Galáxia, do impresso, e impossibilita a compreensão da segunda, do gráfico eletrônico. Por essa razão, muitos estudantes “aproximarem-se do texto impresso, do gráfico aparentemente linear, com a conduta do homem oral, como um decifrador das potencialidades sonoras aprisionadas pelas marcas gráficas” (ARENA, 2004, p.7569).

Para Arena (2004),

O mergulho no mundo da razão gráfica, pelo papel ou pela tela, teima em não ocorrer, porque há divergências conceituais sobre o ato de ler, sobre o que se faz para ler e que transformações mentais ocorrem em quem pensa graficamente, portanto, em quem pensa utilizando os olhos e não prioritariamente os ouvidos (ARENA, 2004, p. 7569).

Desse modo, o descompasso entre a escola e a realidade social, ou melhor, entre a escola e o fluxo incessante de mudanças sócio-tecnológicas repercute, entre outras formas, no impedimento dos estudantes de entrarem na primeira Galáxia, da razão gráfica do impresso, e de compreenderem a segunda, da razão grafo-eletrônica. Daí a relevância de estudos sobre o ensino e o encaminhamento da leitura na escola, num momento como o atual, de constante surgimento de novos espaços de inscrição de textos. Afinal, é função da instituição de ensino o preparo do estudante

para o enfrentamento do mundo que o espera fora de seus portões, no qual se defrontará com diferentes usos e contextos de linguagem.

## 2. Estrutura textual e modos de leitura na tela

Em um estudo a respeito dos modos de leitura na *web*, Nielsen (1997) constatou que do número total de participantes de sua pesquisa, 16% realizavam uma leitura palavra por palavra, os demais uma espécie de escaneio, isto é, um sobrevôo pelo texto, num processo rápido de leitura em que o indivíduo dedica atenção apenas a determinadas palavras ou sentenças dos textos. Conforme Nielsen (1997), essa atitude, de escanear o texto, não é incorreta, pois a leitura na tela deve ser rápida, para que se alinhe a lógica do sistema. Contudo, para tanto, os textos devem ser estruturados de maneira condizente. Tal estrutura, intitulada de pirâmide invertida, segundo o autor, pode ser descrita em seis principais aspectos:

1. O texto deve conter palavras-chave destacadas, em que os *links* de hipertextualidade e as variações de cor e fonte podem ser considerados exemplos dessa característica.
2. Os textos devem conter subtítulos significativos, pois atraem a atenção do leitor.
3. *Bulleted lists*, pois induzem o leitor a estender sua leitura.
4. O cuidado necessário com a quantidade de ideias contidas em um único parágrafo, preferencialmente uma única a por parágrafo.
5. A estruturação do texto na forma de uma pirâmide invertida, isto é, com início pela conclusão. Essa

modalidade, segundo Nielsen (1997), utilizada no jornalismo, permite que o leitor interrompa a leitura sem que grandes prejuízos informacionais ocorram. O indivíduo não precisa ler todo o texto para que uma conclusão seja formulada, afinal as ideias que deveriam constar no final são apresentadas em seu início.

6. Os textos devem ser sintéticos.

Em resumo, a concisão, a possibilidade de escaneio e a objetividade são aspectos textuais importantes para leitura de hipertextos, porque, quando incorporadas ao escrito na rede, segundo Nilsen (1997), atendem as expectativas dos leitores no que concerne, aparentemente, a algo intrínseco ao sistema *world wide web*: a lógica da velocidade. Pelas infovias do ciberespaço, os leitores trafegam livres de limites a fim de encontrar de maneira rápida e eficiente as informações que desejam.

Nesse sentido, Nielsen & Pernice (2007) desenvolveram estudo acerca do movimento ocular durante o processo de leitura na tela, com o objetivo de mapear o campo visual durante a navegação. Para realização da pesquisa, utilizaram um equipamento de *eyetracking*, o qual consiste num computador munido de câmeras e emissores infravermelhos que capturam as áreas de maior concentração visual dos leitores num *website*. A pesquisa apresenta diferentes resultados, dentre eles, o de que as áreas de maior concentração são as de topo de página, ou seja, as informações introdutórias. São nessas faixas que os navegadores realizam leitura mais detida, pois são regiões em que buscam identificar a natureza do conteúdo. Depois disso, descrevem os pesquisadores, os leitores realizam escaneios pelo texto, trafegam por sua superfície, com



alguns momentos de parada, em palavras-chave ou subtítulos, destacados por coloração diferente, em negrito ou sublinhados.

Em linha semelhante de trabalho, realizamos pesquisa em escola pública do interior paulista, com alunos de ensino fundamental (GHAZIRI, 2008), sobre a passagem da leitura no impresso à leitura na tela do computador. Nessa circunstância, pudemos observar situações de leitura na *Internet*, em que verificamos que o percurso de navegação-leitura dos estudantes tinha início pelo acesso ao *website* de buscas do *Google*. É importante dizer que os sujeitos foram observados em situação de pesquisa escolar, em que buscavam respostas a questões formuladas pelo pesquisador. Ademais, não tínhamos à disposição um equipamento como o de *eyetracking*, todavia, um *software* instalado nos computadores fornecia vídeos de todo o processo de operação dos estudantes no ciberespaço. Assim, as buscas feitas no *Google* se davam sempre a partir de palavras-chave referentes aos temas de pesquisa. Configurada a página da busca, alguns realizavam leitura de *escaneio*, isto é, mais acelerada, em que o cursor do *mouse* corria rapidamente pelas linhas dos títulos, nem sempre chegando ao final. Esses leitores antecipavam palavras e informações, pois conheciam o funcionamento do suporte, anteviam o conteúdo das páginas, para tomar a decisão de acessá-las ou não. Em momento algum o pesquisador interveio sobre a condução das pesquisas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a atitude de não ler textos até o fim, antecipando palavras e informações, não gerava perdas na leitura. O movimento do cursor do *mouse* era rápido, pois o leitor sabia que para dar conta da quantidade de textos disponíveis na rede, nos quais poderia encontrar respostas as questões de pesquisa, era preciso lê-

los aceleradamente. Merece destaque a atitude de alguns estudantes de executar um escaneio mais detido nos resultados dispostos pelo *Google* no topo da página, do centro em diante a leitura era menos atenciosa. No que concerne à leitura realizada no interior dos *websites*, alguns realizavam movimentos análogos aos ao realizado no *site* de buscas. O cursor percorria rapidamente as linhas do texto, as quais nem sempre eram lidas até o final. Nesses textos, o leitor também mobilizava a estratégia de antecipação. Sua leitura, notoriamente, era a de busca por indícios que o levassem a respostas às questões de pesquisa. Atitude notada, por exemplo, quando a resposta era encontrada, ou pelo menos uma parte dela, pois o leitor percorria o trecho de maneira mais parcimoniosa, como se para compreender fosse necessário ler mais devagar.

Alguns estudantes participantes do estudo mobilizavam estratégias distintas das descritas acima. Realizavam leituras palavra por palavra, numa perspectiva de que é preciso ler com cautela para não perder nada. Tal fato, os impedia de realizar previsões e antecipações, o que os cansava e não os permitia encontrar respostas as questões buscadas. Daí a relevância do conhecimento sobre as formas dos textos e do manejo dos suportes para o processo de leitura e de atribuição de sentido, isto partindo do pressuposto de que as formas assumidas pelos textos nas diferentes materialidades influenciam esses processos.

Nesse contexto, retornamos a Nielsen & Morkes (1997), segundo os quais, os indivíduos diante da tela realizam um sobrevôo pelo texto, ou escaneio, prova de que a leitura é um ato vivo, em constante movimento e transformação, em que novos espaços de inscrição e estruturação de textos demandam novas atitudes de leitura. Desse modo, a ação de escanear um texto nada mais é do que um modo de ler

novo, específico daquele suporte, fruto da mudança de materialidade que altera a forma de apresentação do escrito. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gerou uma mudança de atitude do leitor. Embora não raramente essa mudança seja tratada como ilegítima, ou como uma não-leitura, uma vez que não foi ensinada na e pela escola. Esse modo de ler infringe cânones arraigados ou, em outros termos, regras escolares de como se devem ler os textos, tais como a leitura seqüencial e o foco excessivo no conteúdo.

Por fim, é válido dizer que o ato de escanear textos não se confunde com o termo consagrado *leitura dinâmica*, uma vez que esta prevê memorização de alguns termos considerados centrais para a compreensão e de reiteração de novos, ou melhor, de associação e criação de outros. A leitura de hipertextos, ao contrário, prevê uma antecipação do leitor ao olhar o texto de um modo global, procurando, a partir desta leitura, identificar os pontos-chave que o levem às respostas de perguntas geradoras de necessidade de leitura.

### **3. Aproximações entre ler na tela e jogar videogame**

No caminho de contramão da maior parte das pesquisas sobre jogos eletrônicos, que quase sempre se dedicam apenas ao conteúdo dos jogos, principalmente os de violência, a perspectiva aqui adota é distinta, pois se apóia em estudiosos como Gee (2004) e Johnson (2005), os quais, além do conteúdo, estudam as mudanças sócio-tecnológicas que envolvem a vida no mundo atual, o que significa, no mínimo, abordar o problema de um maior número de ângulos.

Nesse contexto, os discursos mais difundidos sobre os jogos apontam para os efeitos negativos sobre crianças e

jovens que os operam. Enfaticamente, na TV, jornais ou livros, pesquisadores afirmam que os jogadores se tornam introspectivos, anti-sociais e violentos. Perdem tempo de vida e de aprendizado por passarem algumas horas do dia ou da semana com as mãos ocupadas pelos *consoles* e os olhos firmados na tela. Os efeitos sobre o ensino escolar também não são nada animadores, geram dificuldade de concentração, perda de interesse pelos conteúdos da escola e o tempo destinado às tarefas de casa é revertido para os jogos. Em resumo, os jogos entorpecem a mente e viciam os jogadores, são responsáveis pela corrupção da cultura e pelo desinteresse escolar.

Contudo, conforme já dissemos, não é essa abordagem que defendemos, por isso, ao invés de falar do conteúdo de alguns jogos, vamos tratar do entrelaçamento deles com a leitura na tela, bem da constituição de um modo novo de operar o pensamento, originário do comprometimento intelectual demandado pela complexidade das narrativas dos *games* eletrônicos. Nesse campo, não é difícil notar que a relação entre leitura e jogos, especialmente no discurso de pais, professores e alguns pesquisadores, é marcada por uma tensão muito forte. Existe uma espécie de dilema que os aparta, em que pese à qualificação da primeira como atividade nobre e a outra como grande perda de tempo. Afinal, quem é que nunca ouviu a seguinte afirmação: *“Os jogos eletrônicos são uma grande perda de tempo, seria muito melhor passar esse tempo lendo um livro!”*.

O fato é que foi criada uma rivalidade entre ler e jogar, em que a primeira ficaria sempre em desvantagem na luta pela atenção dos jovens. No entanto, o que nem pais, nem professores e nem alguns pesquisadores sabem é que no momento em que jogam, os indivíduos constantemente lêem. Os bons jogos eletrônicos possuem narrativas

complexas e a todo o momento textos movimentam-se pela tela, trazendo informações que obrigatoriamente devem ser lidas, pois o desenvolvimento do jogo depende delas. Além disso, muitas vezes, os jogadores necessitam recorrer a materiais de apoio, como revistas e *sites* especializados.

Contudo, tais leituras não são consideradas relevantes, pois não se tratam de textos escolares. A leitura na escola possui alguns talismãs, dentre eles, os ditos clássicos da literatura. Ademais, o encaminhamento da leitura nem sempre leva em conta os reais interesses e expectativas dos jovens em relação a essa prática e ao que será lido. Por isso, quando é solicitada a leitura de um clássico, para realização de prova sobre seu conteúdo, a preferência pelos jogos é quase unânime. E é exatamente em razão dessa prática que a leitura se torna um adversário fraco para os jogos eletrônicos ou outras formas de entretenimento. Contudo, isso não significa que a literatura ou os clássicos devam ser abolidos, ao contrário, o que preconizamos é um encaminhamento mais adequado, bem como a entrada de novos títulos, mais atraentes à cultura jovem.

Todavia, esse ainda não é o ponto central de nossa discussão, pois, o que pretendemos demonstrar é a interface entre jogos eletrônicos e leitura na tela do computador, num contexto em que modos complexos de operar o pensamento são mobilizados tanto no intuito de avanço pelo percurso do jogo, como pelo percurso de leitura de textos *on-line*. Dito de outra maneira, pretendemos demonstrar que a compreensão da narrativa do jogo, a solução de desafios e problemas que surgem ao longo do percurso demandam o acionamento de estratégias de pensamento que, a nosso ver, se aplicam de maneira análoga à leitura na Internet.

Para demonstramos tal premissa, sabemos que o ideal seria realizar uma pesquisa empírica específica, o que ainda

não foi possível, por isso a discussão se reduzirá ao plano teórico e a alguns dados coletados por ocasião de outra pesquisa que desenvolvemos, mencionada páginas acima, sobre a leitura na tela do computador. Assim, buscamos aporte, primeiramente, em Gee (2004), pesquisador de videogames e da relação destes com a educação. No trabalho em questão, é patente a preocupação do autor com a educação escolar e as transformações sociais e tecnológicas que a cercam. Gee (2004) realiza destacado esforço no intuito de evidenciar que a modalidade eletrônica de entretenimento, especialmente os jogos, apresenta princípios de aprendizagem importantes, uma vez que reflete as transformações sócio-tecnológicas do mundo atual e a necessidade de revisão do vigente estatuto de letramento e do próprio ensino de um modo geral. Em relação à leitura, a concepção de Gee (2004) é próxima a dos autores deste texto, sobretudo no que concerne à defesa de diferentes modos de leitura para os diferentes tipos de textos. De forma semelhante, para Gee (2004), o pensamento é um ato específico e as duas ações, de ler e de pensar, são eventos sociais, que, em suas diferentes categorias, evidenciam os laços de pertencimento dos homens a específicos grupos sociais. Assim, as ações de ler e de pensar não são independentes ou gratuitas, pois são atos que evidenciam formas de ser e de estar no mundo.

Nessa perspectiva, ao adentrar os portões da escola, os alunos não deixam para o lado de fora suas afiliações sociais e práticas cotidianas, isto é, seus modos de ler, de utilizar a linguagem, de aprender e de pensar, que podem não ser os mesmos da escola. Por tal razão, Gee (2004) defende que o ensino escolar conforme estruturado não atende às expectativas dos alunos, já os jogos eletrônicos, em razão de princípios de aprendizagem contextualizados, parecem

atendê-las. Para o pesquisador, a alfabetização centrada exclusivamente na letra impressa é unilateral, portanto, distante de sua real natureza, múltipla e diversa. Diante disso, seria necessária uma reformulação do ensino, cujo início se dá pela compreensão da alfabetização como ato plural. Segundo Gee (2004), os atos de ler e escrever devem ser compreendidos para além da letra impressa, por isso, a partir de um novo letramento, não mais restrito a ela, mas desdobrado em âmbitos semióticos, em que as letras, assim como os *games*, são partes integrantes. Sob esse prisma, o aluno passaria da condição de alfabetizado na letra impressa para a de alfabetizado em âmbitos semióticos. O autor esclarece ainda que:

[...] se pensarmos primeiro em termos de âmbitos semióticos e não em termos de leitura e escrita, tal como tradicionalmente concebido, podemos dizer que as pessoas estão (ou não) alfabetizadas (parcial ou plenamente) em um âmbito se é capaz de reconhecer (o equivalente a ler) e/ou produzir (o equivalente a escrever) significados neste mesmo âmbito (GEE, 2004, p.23).

Nesse contexto, considera-se alfabetizado num âmbito semiótico o indivíduo que é capaz de reconhecer seus códigos e por meio deles produzir sentido. Sobre o aprendizado dos âmbitos, Gee (2004) afirma que três elementos entram em jogo nesse processo: a) o aprendizado de uma nova forma de experimentar o mundo; b) a construção de novas afiliações sociais; c) a obtenção de ferramentas e repertório para as novas aprendizagens, bem como para resolução de problemas futuros no âmbito aprendido ou em outros.

Nessa perspectiva, ao analisar as operações mentais ou as estratégias mobilizadas para jogar e para ler na tela *on-*

*line*, conclui-se que elas são muito semelhantes, pois, num jogo, e quem já jogou sabe disso, o indivíduo deve refletir sobre seu trajeto, fazer previsões sobre qual caminho seguir, qual porta abrir, que conta fazer e muitas outras. Em outros termos, o indivíduo deve tomar decisões; para tal, lançar mão de conhecimento anterior, adquirido no próprio jogo ou em outros; no caso de uma decisão equivocada, deve saber voltar atrás ou refazer o trajeto quando o jogo permitir, em caso contrário, reiniciá-lo.

Na leitura de hipertextos, tais operações parecem se reproduzir. Conforme Johnson (2005), a maior parte das atividades escolares e de entretenimento nem sempre nos levam a tomar decisões. Ao ouvir música ou assistir a um filme não somos encarregados de tomar decisões, porém, conforme o autor, quando lemos ou jogamos videogame, a todo o momento somos impelidos a tomar decisões. Para Johnson (2005), o principal ganho intelectual advindo dos jogos está nesse aprendizado, pois, conforme o autor, “aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pensar a evidência, analisar situações, consultar suas metas em longo prazo e, então, decidir” (JOHNSON, 2005, p.34).

As palavras de Johnson (2005) evidenciam e, por que não dizer, confirmam a ideia inicial, defendida neste trabalho, de que as estratégias mobilizadas para a leitura na tela e para os jogos eletrônicos são semelhantes. Por trás dos olhos do leitor, bem como do jogador, a atitude latente é a tomada de decisões. Ler, assim como jogar, é uma questão de fazer escolhas, de pensar e não de vagar. E esta atitude ou estratégia, que na realidade engloba um conjunto delas, é construída ao longo do tempo, com a experiência de jogar ou ler. Além disso, os modos de operar em um âmbito



podem ser os mesmos ou semelhantes aos de outro, e ainda, podem ser transferidos de um âmbito para outro.

Para finalizar, é importante dizer que as atividades de jogar e de ler na tela se assemelham uma vez que o jogador ou leitor deve “analisar um quadro vivo complexo” (JOHNSON, 2005, p.122) e “construir um modelo funcional dele em sua cabeça” (JOHNSON, 2005, p.122), ou seja, analisar a situação, refletir sobre o trajeto, metas a buscar, analisar evidências e, por fim, tomar decisões. A gratificação do jogo, assim como a da leitura na tela, advém da resolução de problemas, do encontrar respostas a perguntas previamente feitas.

#### **4. Como surgem novos modos de operar o pensamento?**

Tentamos demonstrar que novos modos de operar o pensamento são oriundos do fluxo permanente de transformações sociais no qual vivemos. Contudo, nem sempre nos damos conta de tal fato e, menos ainda, que essas mudanças, incessantes, nada mais são do que a atividade humana em movimento, sempre se transformando. A tecnologia integra esse movimento e não é algo externo que o influencia. Ela é uma expressão da sociedade em suas maneiras de ser e transformar-se.

Os modos de pensar acompanham o ritmo das mudanças. A alfabetização fonética das sociedades orais transformou não só o conteúdo do pensamento dos homens tribais, mas o modo como operavam o pensamento. A invenção da prensa tipográfica, da mesma maneira, alterou os padrões de pensamento do homem medieval na aurora da modernidade. No crepúsculo do século XXI, o computador e a Internet, como tecnologias já consolidadas, seguem por um fluxo semelhante, transformando o modo

como pensam aqueles que as criaram e os que hoje são seus principais defensores: a juventude. São eles os interessados em novas formas de se comunicar, informar, estudar e relacionar. O computador e a Internet mudaram os padrões de pensamento daqueles que sabiam ler no impresso. A transcrição a seguir, de uma discussão com participantes da pesquisa sobre leitura na tela do computador, citada anteriormente, é representativa de tal fato:

Pesquisador: A relação que estabelecemos no momento da leitura com o livro e com a tela parece diferente. Comentem as diferenças de atitude quando se está diante de um livro e diante da tela. Será possível executar outras atividades durante a leitura?

Rodolfo: Quando eu leio um livro tem que estar tudo quieto, sem nenhum barulho, tem que estar quietinho para poder ler, se não...

Gustavo: Eu a mesma coisa, se não você não consegue viajar junto com o livro, junto com a história do livro.

Pesquisador: E na tela do computador?

Gustavo: Aí, sim.

Pesquisador: Você poderia dar um exemplo?

Gustavo: Ouvir música.

Pesquisador: E o que mais? Conversar no MSN, por exemplo?

Rodolfo: Você pode minimizar (a tela) e continuar lendo, a hora que alguém ta chamando aparece aí você conversa e já volta.

Pesquisador: E por que será possível fazer isso na tela e no impresso não?

Gustavo: Tecnologia.

Pesquisador: Será que esse comportamento diferenciado, mais flexível, tem alguma relação com o modo de pensar, com uma mudança no modo como pensamos?

Gustavo: Muda, muda sim.

Rodolfo: Você vai com outra intenção. A hora que você entra na Internet, você fala: eu vou pesquisar sobre a história, mas enquanto isso eu vou colocar na rádio (na rádio virtual, disponível em muitos portais verticais), escuta, entra no MSN (programa de conversação), conversa, minimiza, escreve o que tem que escrever (referindo-se a pesquisa, a busca) e depois conversa ao mesmo tempo e escuta música. Acho que dá. Muda também. (GHAZIRI, 2008, p.143).

As salas de aula podem estar lotadas, pode faltar infraestrutura, os salários dos docentes podem ser insuficientes, mas, como diz Johnson (2005), fora da escola, os alunos estão, a todo o momento, sendo desafiados por “novas formas de mídia e tecnologia que cultivam aptidões sofisticadas de resolução de problemas” (JOHNSON, 2005, p.117), o que, retomando Arena (2004), impele a escola a compreender, num primeiro nível, as demandas do homem atual, imerso numa cultura cercada pela automação tecnológica, para assim saltar para um segundo nível de compreensão, o da alteração do modo de pensar deste homem, provocada pela mídia digital, que fratura a primeira galáxia de Gutenberg, a do impresso, e o desloca para a nova, do texto eletrônico.

Em última análise, o problema localiza-se num fato observado por Gee (2004), segundo o qual, na escola, as pessoas são analisadas apartadas de suas ferramentas de pensamento. “Velocidade, flexibilidade, multiplicidade e decisões rápidas transformam o modo de pensar do homem” (ARENA, p.7569, 2004). Entre seus vetores encontram-se o computador, a Internet e os jogos eletrônicos. Estas tecnologias transformam a maneira de operar frente o conhecimento e frente o conteúdo de sala de aula. A leitura na escola, da mesma forma que os novos

suportes, deve transformar os modos de pensar dos alunos. Para isso, contudo, não é preciso substituir o livro pelo computador, mas trabalhá-los conjuntamente, prezando sempre pela moderação. O sucesso do ensino da leitura na escola se dá à medida que transforma os modos dos alunos de ver a vida e de nela operar.

## Referências

GEE, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*; traducción J. M. Pomares. Ediciones Aljibe: Archidona (Málaga), 2004.

GHAZIRI, S. M. *Da leitura no impresso à leitura na tela: novas veredas para a formação do leitor na escola*. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

JOHNSON, S. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*; tradução Lucy Hellena Duarte. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

NIELSEN, J. *How users read on the web*. 1997. Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>. Acesso em: 10 de julho de 2011.

NIELSEN, J. & PERNICE, K. *Eyetracking research*. 2007. Disponível em: <http://www.useit.com/eyetracking>. Acesso em: 10 de julho 2011.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*; tradução Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1969a.

MCLUHAN, M. *Visão, som e fúria*. In: LIMA, L. C. *Teoria da cultura de massa*. Editora Saga: São Paulo, 1969b.

MCLUHAN, M. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*; tradução Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

MORKES, J. & NIELSEN, J. *Applying writing guidelines to web pages*. 1998. Disponível em: <http://www.useit.com/papers/webwriting/rewriting.html>. Acesso em: 10 de julho. 2011.

# EL USO DE DISTINTAS TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL-LENGUA EXTRANJERA (E-LE)

Fábio Marques de Souza  
Elda Firmo Braga

El presente texto tiene por objetivo provocar una reflexión acerca del papel de las distintas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del E-LE, bien como sus posibilidades y limitaciones. Para eso, propicia una visión panorámica referente al uso de tecnologías “nuevas” (Internet, ordenadores) y tradicionales (tiza, pizarra) en el aula; presenta el cine como una vieja tecnología desde un nuevo abordaje para el desarrollo de la competencia comunicativa con vistas a la interculturalidad y promueve la Internet como herramienta para la clase de español y como soporte para la promoción de la autonomía con vistas al autoaprendizaje.

Con eso, tenemos por objetivo concienciar a los alumnos (sobretudo los profesores en formación) de que no existe la mejor tecnología y, además de eso, que los juicios éticos no son aplicables a las tecnologías, sino al uso que se hace de ellas con fines a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este trabajo comprenderemos el término tecnología, de origen griego, como un concepto amplio que abarca un conjunto de saberes, técnicas y procesos que sirven para el diseño y construcción de objetos con la finalidad de satisfacer a las necesidades y deseos humanos. La tecnología

puede referirse a objetos que usa la humanidad (como máquinas, utensilios), pero también abarca sistemas, métodos de organización y técnicas.

Conforme nos presenta Vecino (2005), por tecnología educativa entenderemos “el uso pedagógico de todos los instrumentos y equipos generados por la tecnología, como medio de comunicación, los cuales pueden ser utilizados en procesos pedagógicos, a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Hoy en día podríamos decir que también se incluyen las altas tecnologías de la información.

### La tecnología como un elemento de la operación global de enseñanza de lenguas

En la imagen 1, presentamos el modelo ampliado de la operación global de la enseñanza de lenguas, desarrollado por Almeida Filho (1993):

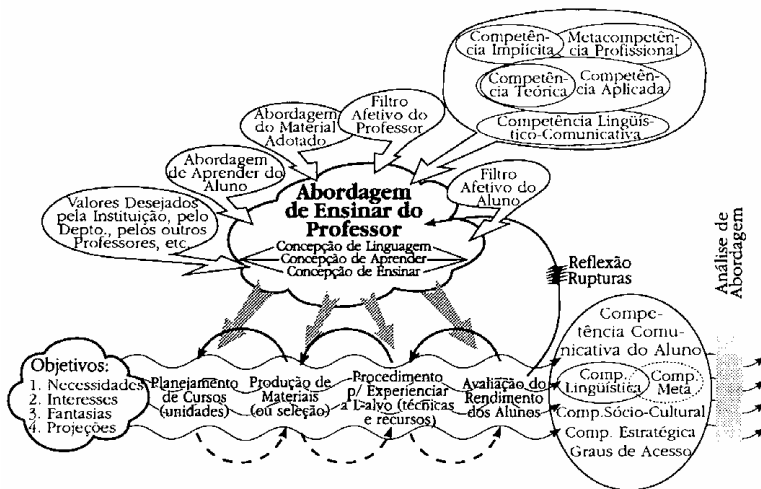


Imagen 1: La operación global de enseñanza de lenguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p.22).

En este esquema, el autor expone las múltiples fuerzas que dan forma a la dinámica de aprendizaje y enseñanza de una lengua. En el caso de la tecnología, ella sería solamente un pequeño elemento de este proceso amplio y complejo e integraría el “Procedimiento para experiencia de la Lengua Meta (técnicas y recursos)”.

No cabe duda de que las tecnologías no son ni buenas ni malas. Los juicios éticos no son aplicables a las tecnologías, sino al uso que se hace de ellas. De esa manera, las clasificaciones no pueden hacerse teniendo en cuenta sólo el aparato en sí, es decir, sus virtuales posibilidades. Las evaluaciones deben basarse en principios más complejos, en que pesen a las condiciones sociales, culturales y educacionales de los contextos de utilización: “Esto significa que las tecnologías o los lenguajes comunicacionales no se puede responsabilizarlos ni por el fracaso ni por el éxito de determinadas prácticas y contextos educacionales” (GHAZIRI & ARENA, 2011, p. 113).<sup>2</sup>

### **Los multimedia son antiguos en la educación**

Los profesores vienen utilizando lo multimedia, aunque en la mayoría de las veces sin denominarlos así, desde hace siglos para la enseñanza. “En realidad, el profesor que acude a clase con unas fotocopias, un mapa, unas transparencias, unas diapositivas y un radiocasete ya está realizando una clase multimedia” (PIÑOL, 2004, p. 15). La única novedad que ha introducido la informática es que ahora solo necesitamos dos aparatos en el aula: el ordenador y el proyector.

---

<sup>2</sup> La traducción de las citas es propia.



Piñol (2004) resalta que podríamos incluso remontarnos a la historia de la enseñanza de lenguas para encontrar métodos que ya defendían la utilidad de las imágenes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el pedagogo checo Comenius, que en el siglo XVII desarrolló un método para la enseñanza del latín basado en la presentación de las palabras y las ideas por medio de ilustraciones. Según Comenius, las ilustraciones eran importantes ya que: “No hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos” (PIÑOL, 2004, p. 15).

El uso de Internet en la clase de E/LE es un tema de enorme interés y actualidad. La red de información y comunicación que ha invadido definitiva y sustancialmente nuestras vidas nos ofrece una vía de formación continua e inmensas posibilidades pedagógicas, además de acercarnos a los diferentes universos de las culturas hispánicas a través de la pantalla de nuestro ordenador y poner en contacto permanente a las comunidades de profesionales del español de todo el mundo (GARCÍA, 2005). Hoy en día es innegable los usos educativos de internet: medio de comunicación y expresión, fuente de información y conocimiento, soporte didáctico para el aprendizaje.

### **Las TICS (tecnologías de la información y la comunicación) y el modo de vida contemporáneo**

Conforme nos presenta García (2005, p. 1062) no cabe duda de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están de moda. La autora resalta que Internet ofrece la posibilidad de conectarse, de forma poco costosa, muy simple y rápida, con otros ordenadores del mundo y, permite entre otros servicios:

El intercambio de mensajes (por medio del correo electrónico, los foros, los chat, los grupos de noticias y las listas de distribución), el envío de archivos, así como el acceso a información que, gracias al lenguaje HTML, puede publicar cualquier persona en la WWW- World Wide Web (malla multimedia) (GARCÍA, 2005, p. 1062).

Para las clases de español Internet nos posibilita descubrir varios contenidos que puedan ser adaptables. Para eso, es necesario que tengamos aclarados algunos conceptos y que sepamos operar con cierta habilidad los buscadores. Pero, además de eso, la Internet nos presenta una gran cantidad de recursos integrados (la multimodalidad) y, sobre todo, ofrece al usuario la posibilidad de ser no sólo receptor, consumidor de contenidos, sino emisor-creador: “esa es la gran revolución que aporta Internet, la cual, afortunadamente, está en consonancia con la enseñanza centrada en el alumno que defienden las últimas tendencias metodológicas” (GARCÍA, 2005, p. 1062).

Internet ha revolucionado la sociedad, la forma de acceder a la información, la manera de concebirla (de manera hipertextual y multimedia), la manera de divertirse y también el panorama educativo. Es una gran herramienta educativa indispensable en la formación a distancia y también en otros contextos educativos.

Internet no sólo modificó nuestra forma de buscar información, estamos delante de un espacio con códigos propios que determinan nuestra forma de construir sentidos. Con el avance de las TICs se está cambiando la forma de interacción entre las personas: los mensajes electrónicos (foro, e-mail, SMS, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*) surgieron con la Internet y permiten una comunicación muy rápida entre interlocutores conectados en la red virtual pero,

al mismo tiempo, las personas pueden utilizar las nuevas tecnologías para aislarse aunque no se den cuenta de eso.

Fischer (2007) apunta que algunas de las alteraciones en el modo de existencia contemporáneo están caracterizadas por la creciente mezcla de lenguajes de diferentes medios (cine, televisión, fotografía, artes visuales, pintura, ordenador, Internet). Otra cuestión es la *multimodalidad*, término que trae consigo la noción de hipertexto, que son informaciones textuales, junto con imágenes (fijas o animadas), y sonidos, organizados para promover una lectura (o navegación) no lineal, basada en asociaciones de ideas y conceptos, bajo la forma de enlaces (*links*) que actúan como puertas virtuales que abren caminos para otras informaciones.

Cruz (2010) señala el hecho de que el texto adquiere una dimensión más amplia al convertirse en un hipertexto, que motiva al alumno en la búsqueda de informaciones, por medio de una red de asociaciones en las que establece una trayectoria de acuerdo con su interés.

### **Las TICs como potenciadoras de la enseñanza-aprendizaje en tándem**

El diccionario de la Real Academia presenta “tándem” como el nombre que se da a una bicicleta para dos personas, que se sientan una tras otra, provista de pedales para ambos. Otra acepción es “conjunto de dos personas que tienen una actividad común, o que colaboran en algo”. En el estudio de lenguas ese término se refiere a un equipo de dos personas de distintos idiomas que se disponen a aprender la lengua de la otra y enseñar la suya con el soporte de las Tecnologías de Información y Comunicación.

En este sentido, merece destaque Teletandem Brasil<sup>3</sup>. El proyecto pone en contacto estudiantes brasileños universitarios que desean aprender un idioma extranjero, con estudiantes de otros países que estén aprendiendo portugués. Fuera del ámbito académico, el sitio *SharedTalk* ([www.sharedtalk.com](http://www.sharedtalk.com)) ofrece una opción semejante para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el aprendizaje de idiomas en tándem, cada miembro de la pareja es estudiante durante un tiempo fijo, aprendiendo y practicando la lengua del otro. Después se cambian los roles y los idiomas. Todo por medio del *Windows Live Messenger* o *Skype*, que disponen de recursos que permiten la comunicación oral y textual (lectura y escritura) y visualización de imágenes por medio de cámara *web*, en tiempo real.

### **La adquisición del E-LE mediada por el cine: una vieja metodología vista desde un distinto abordaje**

Al pensar la importancia de la adquisición del español, lengua extranjera multidimensional e intercultural, surge la necesidad de imaginar nuevas metodologías para una vieja tecnología: el cine, desde un abordaje integrador con vistas a la interculturalidad y la diversidad lingüística.

De esa manera, proponemos una metodología antigua basada en la técnica de registro del movimiento, bajo un nuevo abordaje, es decir, sugerimos la explotación del cine como estrategia para la adquisición del Español-Lengua Extranjera, dónde buscaremos subrayar las potencialidades del séptimo arte como posibilidad para presentar al estudiante brasileño el español hablado en situaciones

---

<sup>3</sup> liderado por el Prof. Dr. João A. Telles de la UNESP/Assis. Disponible en: <http://www.teletandembrasil.org> Acceso: 11/oct/11.

verosímiles de comunicación y, de esa manera, facilitar la adquisición de la lengua.

Las películas, además de enriquecer las clases, son una opción fantástica como extensión del ambiente formal de aprendizaje y pueden contribuir para el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de conocimientos.

## **Consideraciones**

No es en la adquisición de una maquinaria que se centrará el aspecto cualitativo de nuestros estudiantes, pero sí el hecho de que esta enseñanza se basa en concepciones coherentes y progresivas del lenguaje y sus usos de manera a promover con el soporte de las tecnologías el autoaprendizaje.

Conforme señala Cruz (2011 p. 106) tenemos que admitir que la interactividad digital es algo inherente al mundo contemporáneo y que, al extenderse para la educación, implica en velocidad al acceso a la información, un crecimiento en el volumen de su oferta y la apertura de fronteras.

Así como no existe el mejor método (PRABHU, 1990), se puede afirmar que no existe la mejor tecnología. Según nos presenta Corder (1973), los asuntos que enseñamos deben atender a las necesidades de los estudiantes, de manera que les sean útiles. Ya que la enseñanza de la lengua viene restringida por necesidades e intereses.

Independiente de que la tecnología utilizada sea “nueva” (internet, ordenadores) o tradicional (tiza, pizarra), lo importante es que se promueva un enfoque que ponga en destaque la lengua en uso y con foco en la interculturalidad ya que cabe subrayar, como ya hemos comentado en el principio de este texto, las tecnologías no son ni buenas ni

malas. Los juicios éticos no son aplicables a las tecnologías, sino al uso que se hace de ellas en la búsqueda por presentar al alumnado muestras auténticas de la lengua meta con fines a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- PIÑOL, Mar Cruz. "Internet para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE. Ventajas y limitaciones". In: *Actas del XI seminario de dificultades específicas en la enseñanza del español a lusohablantes: Internet como herramienta para la clase de E/LE*. Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2004.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- CORDER, S. *Introducing applied Linguistic*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. (no prelo) "El Texto en el aprendizaje multimodal del Español como Lengua Extranjera". In: *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010.
- CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. "As TICs nas esferas de uso da linguagem e aprendizagem de línguas" In: SOUZA, Fábio Marques de; GAMA, Angela Patricia Felipe [Orgs.] *Esferas de usos da linguagem – mídias, currículos, novas práticas e tecnologias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. Pp.: 99-112.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf> Acesso em maio de 2012.
- GARCÍA, Marta Higuera. "Internet en la enseñanza de español" In: SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como*

segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2005, p. 1061-1085.

GHAZIRI, Samir Mustapha; ARENA, Dagoberto Buim. "Linguagens comunicacionais na escola: proposições sobre o ensino de língua materna" In: SOUZA, Fábio Marques de; GAMA, Angela Patricia Felipe [Orgs.] *Esferas de usos da linguagem – mídias, currículos, novas práticas e tecnologias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. Pp. 113-128

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. "El modelo de la lengua y la variación lingüística" In: SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2005, p. 737-752.

PRABHU, N. S. "There Is No Best Method-Why?" In: *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2. (Summer, 1990), pp. 161-176.

VECINO, Salvador. *Tecnología educativa*. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/tecnologia%20educativa> Acceso: 09/11/2011

## Anexo 1

### ALGUNAS HERRAMIENTAS AL ALCANCE DEL APRENDIZ

Listado de sitios web que pueden ser utilizados para el perfeccionamiento lingüístico y cultural:

- Fonética: los sonidos del español:  
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>
- Dialectoteca del Español:  
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects//>
- Diccionario de términos clave de E-LE (Español-Lengua Extranjera):  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indic\\_e.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indic_e.htm)
- Diccionario de la lengua española:  
<http://www.rae.es/rae.html>
- Diccionario panhispánico de dudas:  
<http://www.rae.es/rae.html>
- SharedTalk (Enseñanza-aprendizaje en tándem):  
[www.sharedtalk.com](http://www.sharedtalk.com)
- Jergas de Habla Hispana:  
<http://www.jergasdehablahispana.org/>
- Recortes Culturales (Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz):  
<http://www.assis.unesp.br/maluotero/conexionalumno.html>
- Materiales (Me. Gonzalo Abio):  
<http://www.cedu.ufal.br/>
- Diccionario:  
[www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)
- Traductor Google:  
<http://translate.google.com.br/?hl=pt-BR&tab=wT>
- Traductor - Instituto Cervantes:  
<http://traductor.cervantes.es/cgi-bin/text.cgi#Text>
- Biblioteca Ayacucho:  
<http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/>
- Biblioteca virtual Miguel de Cervantes:  
<http://www.cervantesvirtual.com/areas/literatura-espanola-0>





# **MERK MAL: UMA FERRAMENTA ON-LINE AUTOMATIZADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUISTICO-GRAMATICAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (L.E.)**

Christopher Shulby<sup>1</sup>

O *Merk mal* é uma ferramenta interativa de aprendizagem desenvolvida para aumentar a consciência do aluno quanto às formas gramaticais da língua-alvo em contexto, bem como diagnosticar erros de gramática dos aprendizes. O desenho da ferramenta online permite que o professor facilmente converta textos autênticos na língua estrangeira em exercícios interativos.

A plataforma foi usada em um curso de alemão na Universidade Estadual de Ohio, em conjunto com o material do curso, que incluiu um romance alemão como corpus e identificação das classes verbais (forte, fraco, e misto) como seu conteúdo de gramática. O programa pode ser adaptado facilmente para outros materiais e linguagens. A tarefa dos alunos era ler trechos do romance, identificar os verbos nas

---

<sup>1</sup> De fevereiro de 2008 a junho de 2009, atuou como bolsista do TELR (Tecnologia Avançada de Ensino e Pesquisa), na Ohio State University, dentro do Projeto Merk mal, coordenado pela Dra Kathryn A Corl. Utilizou seus conhecimentos em Linguística Computacional para desenvolver e testar um plano com a finalidade de converter a produção do Tree Tagger para o esquema de anotação do Merk mal, bem como testar a sua precisão quanto à produção no que diz respeito aos textos selecionados para o projeto.

passagens e decifrar quais verbos eram fortes, fracos, ou mistos.

Como parte do projeto, foi investigada a viabilidade do uso de software de *tagging grammatical* para automatizar a anotação das passagens usadas no *Merk mal*. O software utilizado foi o "*Tree Tagger*", desenvolvido na Universidade de Stuttgart, na Alemanha. Este programa usa lemas (raízes dos termos do discurso) para identificar os infinitivos com suas formas verbais, de modo que as respostas corretas podem ser classificadas dinamicamente pelo programa *Merk mal*. Os alunos recebem feedback sobre as formas que foram identificadas corretamente, incorretamente ou simplesmente esquecidas.

O *Merk mal* também abrange recursos para ajudar aos alunos a entender porque eles cometeram erros e como corrigi-los no futuro. Esses recursos incluem explicações gramaticais explícitas, glossários, dicionários. O presente trabalho irá discutir como o projeto foi desenvolvido ao longo do tempo para incluir aspectos mais interativos e automáticos e a sua viabilidade para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

### **Introdução ao *Merk mal***

É importante notar que o *Merk mal*, segundo a implementação dada por Corl, Shulby, e Borisch (2008), bem como muitos projetos na área de CALL (Ensino de Línguas Assistido pelo Computador), não é um projeto finalizado, mas continua a ser desenvolvido e encontra-se em evolução. Procura-se no presente capítulo explicar o que foi executado até agora e qual é o seu plano de desenvolvimento futuro.

O *Merk mal* foi originalmente desenvolvido para aumentar os recursos de um curso de nível intermediário de

alemão, nos Estados Unidos, na Universidade do Estado de Ohio, com a ideia de que a ferramenta poderia ser adaptada de uma forma prática a uma grande variedade de textos e linguagens por um professor dedicado ao ensino de língua estrangeira (doravante L.E.), em um nível intermediário, com pouca ou nenhuma assistência da equipe de desenvolvimento.

A utilidade dessa ferramenta dinâmica e interativa on-line, bem como sua praticidade, serão os tópicos principais explorados por este artigo. O projeto foi viabilizado por uma bolsa de especialização TELR (Tecnologia Avançada de Ensino e Pesquisa), na Ohio State University, que é conferida aos projetos que incentivam o uso inovador da tecnologia no ensino-aprendizagem.

O título do projeto "Merk mal" é também um jogo de palavras na língua alemã, que significa "perceber isso" ou, quando escrito como uma só palavra, significa "característica", habilidades que são necessárias para efetuar os exercícios propostos. Os exercícios de gramática adicionais, com base nos mesmos trechos, estão integrados em um sistema de gestão da aprendizagem cujo nome é *Carmen*, semelhante ao *Moodle*. Com o uso dessas ferramentas de prática de gramática on-line, obtém-se maior espaço de tempo em sala de aula para a interação e instrução face-a-face.

Tradicionalmente, os alunos recebem exercícios simples para preencher as lacunas. Estes exercícios consistem em trechos de textos com a omissão dos verbos e a tarefa consiste em colocar o verbo correto, tendo em conta o que tinha estudado sobre as classes verbais a partir do conteúdo do curso. Em continuidade, seriam dadas ao aluno as respostas no decorrer das aulas, com o que ele poderia verificar o seu trabalho. É perceptível que tais exercícios

podem ser levados a um nível de maior eficiência e eficácia, tomando-se em conta o tempo valioso perdido e o feedback lento, fatos que podem ser evitados por uma prática mais dinâmica.

O *Merk mal* foi concebido para ajudar alunos de nível intermediário de alemão a desenvolver suas habilidades de leitura e gramática, aumentando a sua consciência quanto às formas verbais e liberando tempo de aula para outras atividades. No curso desenvolvido com esta ferramenta, os alunos foram orientados a ler o romance de Thomas Brussig, "Am kürzeren Ende der Sonnenallee" (No fim mais curto do Beco do Sol). O romance inclui o conteúdo cultural de uma crônica da vida de Micha Kuppisch, um menino que cresce em Berlim Oriental antes da queda da Rússia Soviética e é utilizado em conjunto com o conteúdo gramatical do curso, no qual a classificação verbal está inclusa.

No curso houve uma preocupação em fazer um tratamento do romance tomando-se em conta a hipótese do insumo compreensível (KRASHEN, 1985), com foco no reconhecimento das classes verbais do alemão. Saber como um verbo é classificado, constitui-se de importância fundamental para a compreensão de como o passado é formado na língua alemã.

Em alemão, uma mudança na vogal pode ou não ocorrer em algum lugar das partes principais de um verbo (infinitivo, pretérito, irregular perfeito, ou 3ª pessoa do singular). A ocorrência ou não desta mudança vai distinguir os verbos fortes dos fracos, como no caso de "lesen" (forte: lesen, las, gelesen, liest) versus "kaufen" (fraco: kaufen, kaufte, gekauft). No caso dos verbos mistos, eles têm uma mudança na vogal, mas seguem o mesmo padrão dos verbos fracos. Há uma lista pequena desses verbos irregulares, que devem ser memorizados. O verbo vai

apresentar sufixos diferentes, dependendo de sua classe, o que é imperativo para que um estudante de alemão entenda os traços respectivos que são adquiridos.

O *Merk mal* é essencialmente uma união do texto personalizado à tecnologia de aprendizagem. Um mediador poderia usar o *Merk mal* por várias razões:

- a) em primeiro lugar, os materiais atualizados são mais interessantes para os alunos. O professor geralmente é quem melhor pode avaliar o que será de interesse para os seus alunos e também pode recortar o texto para garantir que os verbos utilizados sejam adequados;
- b) em segundo lugar, um dos elementos principais da programa é que ele não tem que ser limitado apenas ao romance que foi utilizado durante o desenvolvimento, podendo-se empregar uma variedade de textos para completar a mesma tarefa;
- c) em terceiro lugar, o novo material é original e nunca foi visto antes pelos alunos. Isso pode permitir que tanto o professor quanto os alunos se tornem na prática responsáveis no processo e avaliem o quanto o conhecimento do conteúdo está sendo aplicado eficazmente e de forma contextualizada;
- d) finalmente, a leitura de textos autênticos facilita o processo ao proporcionar um insumo compreensível, colocando um quadro mais estruturado e objetivo de uso.

A ferramenta *Merk mal*, como já se fez referência anteriormente, foi desenvolvida utilizando como corpus um romance e classes verbais como conteúdo. O site orienta o aluno por meio de exercícios e fornece pistas e comentários ao longo do caminho. Quando o aprendiz entra na página inicial, uma lista dos capítulos irá aparecer. O aluno pode

optar por seleccionar o capítulo que está sendo lido em classe ou qualquer outro, de acordo com o interesse. Uma vez que um capítulo é selecionado, o aluno verá uma lista de atividades.

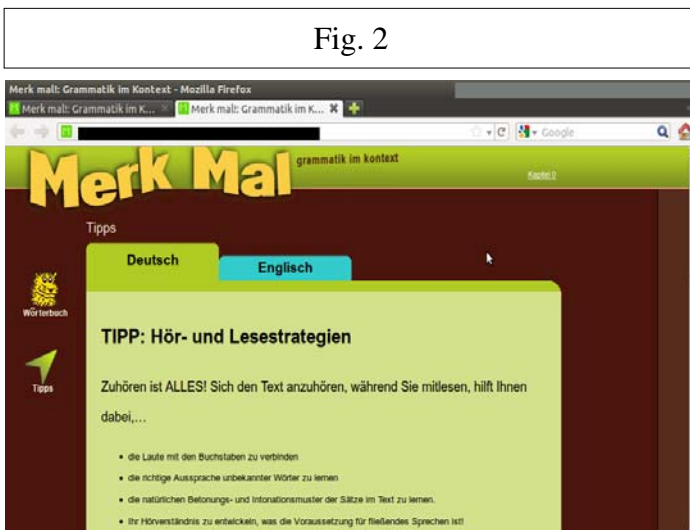
Quando o aluno clica em um exercício, uma seção auditiva será a primeira atividade (veja Figura 1). Os cliques de áudio nesta seção são trechos autênticos da versão em áudio do romance, aptos para combinar com o trecho da leitura. Isso permite que o aluno se familiarize com o texto no contato com o áudio autêntico, bem como com o texto escrito, distintas formas de textualização que funcionam como fontes de insumo.

Fig. 1



Se o aluno necessitar de alguma ajuda, o *Merk mal* sempre tem um botão de dicas que explica a atividade e fornece algumas estratégias úteis. Na Figura 2, aparece a página web de "Tipps" (em alemão: dicas) para a seção auditiva, na qual algumas estratégias de leitura e escuta são dadas para que o aluno tenha acesso ao modo ideal de recepção do insumo. No intuito de apoio, as dicas são fornecidas de forma bilíngüe, para que assim o aluno possa usar a própria descrição em relação ao nível de conforto com o idioma alemão como fonte de referência. Quando o aluno se sente confortável ele pode passar para a próxima fase.

Fig. 2



O *Merk mal* foi construído para ajudar os alunos a reconhecer seus próprios erros. Para o programa diagnosticar corretamente esses erros, é preciso que ele dê um *feedback* específico acerca dos temas. Se a capacidade do aluno em classificar verbos deve ser avaliada, em primeiro lugar, deve-se focar a compreensão do aprendiz quanto à ideia de o que seja um verbo.



Numa segunda etapa, o aluno é solicitado a identificar todos os verbos do parágrafo clicando duas vezes sobre cada um para destacá-lo (ver figura 3). Se o aluno percebe um erro a seleção pode ser desfeita clicando duas vezes.

Fig. 3



Quando o aluno terminar esta atividade é hora d a correção e do *feedback*. Na página web seguinte, o *software* corrige os erros de acordo com três categorias: os verbos que foram identificados corretamente, outras partes do discurso que foram erroneamente identificadas como verbos e os que não foram identificados.

Na próxima etapa, os alunos são convidados a classificar os verbos como forte, fraco, ou misto. Isto é demonstrado na Figura 3 com um verbo (neste caso "kannte"), captado e colocado na pasta correta ("Schwach", significado "fraco"). Primeiramente é dado ao aluno um *feedback* imediato quanto ao verbo, se foi colocado na categoria correta ou não. Se o verbo estiver correto a pasta irá projetar um alerta positivo e aceitá-lo; se estiver errado a pasta irá projetar um alerta

mais estridente, como uma buzina e rejeitar o verbo selecionado.

Depois que o aluno coloque todos os verbos corretamente, as respostas são dadas em uma exibição bem organizada (representada na Figura 4). Agora, o aluno pode rever os verbos em suas categorias corretas. Se o aprendiz precisar entender melhor o porquê dos verbos serem classificados como são, ele pode clicar na guia "Tipps" e receber uma explicação explícita em alemão ou inglês, respectivamente. Após o exercício, o aluno tem três opções: 1. repetir o exercício; 2. fazer o próximo exercício ou 3. voltar ao menu principal.

Fig. 4

Ergebnisse			
	stark	schwach	gemischt
	Infinitive (Infinitiv)	Simple Past (Imperfekt/Präteritum)	Past Participle (Partizip Perfekt)
ausblasen	blies...aus	ausgeblasen	bläst...aus
erheben	erhob	erhoben	-
geben	gab	gegeben	gibt
halten	hielt	gehalten	hält
lassen	ließ	gelassen	läßt
sehen	sah	gesehen	sieht
sein	war	ist gewesen	ist
stehen	stand	gestanden	-
treten	trat	getreten	tritt
werden	wurde	ist geworden	-
ziehen	zog	gezogen	-
zusprechen	sprach...zu	zugesprochen	spricht...zu

## Automatizando o Merk mal

O projeto *Merk mal* não poderia ser realizado de uma forma prática sem a automatização. Na busca de uma maneira para fazê-la, a equipe de pesquisa investigou o dilema de praticidade do projeto. A pergunta chave

explorada na pesquisa era se o *Merk mal* poderia tornar-se ou não um programa prático para um professor de L.E. com pouca ou nenhuma ajuda da equipe que o construiu. Este é o lugar onde a automatização desempenha um papel fundamental. O objetivo era desenvolver um plano para o *Merk mal* na transição de uma ferramenta útil para um curso intermediário de alemão na Universidade Estadual de Ohio, para uma versão evoluída que pudesse ser adaptada para viabilizar uma ampla variedade de textos, linguagens e instituições a utilizá-lo.

O primeiro passo nessa automatização era a conversão de um romance em papel para um formato digital, que pudesse ser usado em um website. Isso pode ser facilmente realizado utilizando-se o software moderno de OCR (reconhecimento automático de caracteres). O software OCR é capaz de reconhecer cada caracter individualmente e convertê-lo em uma cópia digital. O processo é relativamente rápido, uma vez que exige apenas o tempo necessário para o facilitador digitalizar o material a ser utilizado. Uma vez criada a cópia digital, o mediador necessita copiar e colar o texto, sempre que necessário, checando a cópia final do material para corrigir os erros antes de utilizá-lo.

A tecnologia atual de OCR em textos de alta qualidade (por exemplo, uma cópia em sala de aula de um livro ou um documento do word) produz resultados de uma precisão de 98,9 a 99,9% (CROFT, HARDING, TAGHVA, e BORSACK, 1994). Para o projeto *Merk mal* o romance inteiro foi revisado por um professor assistente do departamento de língua alemã da Ohio State University. As conclusões foram de que o scanner OCR atingiu uma taxa de 100% de precisão na digitalização do texto do romance.

Com a questão da digitalização resolvida, é apresentado um problema na utilização do texto dentro do programa *Merk mal* em si. Para que o sistema seja eficaz o computador precisa entender como os verbos são classificados em alemão, para que possa ser capaz de dar um *feedback* baseado no que sabe ser verdadeiro. O problema é que se faz necessário ensinar conceitos humanos ao computador antes que ele ensine os seres humanos. A fim de tornar possível para uma máquina ler um texto de forma “inteligente” é necessário associar o conteúdo com um sistema de tags<sup>2</sup>. Esse processo é semelhante à forma como todo o Web site é lido. O computador identifica as tags da linguagem HTML e faz o texto aparecer da forma como é visto quando se acessa pelo navegador.

A pretensão do site era de que o aluno fosse capaz de ver, ouvir e interagir com o texto. Para essa interação acontecer o programa precisa reconhecer os elementos interativos como, por exemplo, uma das atividades *Merk mal* discutidas no parágrafo anterior, onde o aluno deve mover e categorizar um verbo de acordo com a sua classe. É fácil entender como isso é realizado quando se realiza um recorte utilizando um único parágrafo. Primeiramente, o site precisa reconhecer onde os verbos irão. Cada verbo a ser movido é marcado para corresponder a uma das três categorias (forte, fraco, ou misto). Quando o aluno move cada verbo para uma das três pastas categorizadas o site tem instruções para proporcionar ao aluno determinadas respostas de *feedback* positivo ou negativo. Quando o aluno identifica corretamente a classe verbal não é mais disponível a opção de mover o mesmo até que o aluno trabalhe todos os verbos que restam a serem identificados. O objetivo é

---

<sup>2</sup> Um token de SGML, HTML ou XML que representa o início ou final.

continuar a fazer este processo automático, no entanto, devemos primeiro entender o esquema original de anotação<sup>3</sup> do Merk mal não automático.

O esquema de anotação do Merk mal exige que as quatro seguintes afirmações sejam classificadas como verdadeiras:

1. todos os verbos devem ser rotulados como verbos;
2. a forma de base de cada verbo deve ser identificada (infinitivo);
3. as classes verbais devem ser rotuladas;
4. cada instância de um verbo deve ser rotulado com um número único de identificação para permitir a análise correta.

Utilizando a tecnologia convencional de construção de um Web site tudo isso pode ser realizado (ver figura 6, abaixo, para um exemplo de uma anotação manual). Para executar esse proceso com sucesso é necessário ter grande domínio da língua alemã a fim de marcar cada verbo como forte, fraco, ou misto, bem como ter conhecimento profundo sobre programação na escrita de tags de HTML e entender o esquema de Merk mal. Isto, de imediato, representa um problema para a maioria dos mediadores. Muitos deles não têm experiência suficiente de HTML mesmo possuindo o domínio da L.E..

Não seria prático exigir tal programa de treinamento intensivo, uma vez que o objetivo é criar um programa de fácil manuseio para um professor universitário de alemão. Além da questão de praticidade tem-se outra, a eficiência. Nossa equipe calculou que um professor universitário de alemão, com conhecimento suficiente de HTML, leva 45 a 60

---

<sup>3</sup> Na linguagem de programação, onde as anotações podem ser usadas como uma forma especial de meta dados sintática no código fonte. Classes, métodos, variáveis, parâmetros e pacotes podem ser anotados.

minutos por parágrafo, para criar uma atividade de anotação manual. A anotação manual é cara e demorada. A anotação automática é mais confiável e resolve o problema de praticidade. Para o projeto Merk mal foi adotada a utilização do software de anotação “*Tree Tagger*” (Árvore-Tagger) (SCHMID, 1994).

Fig. 6

ORIGINAL

Die Straße mit dem so schönen Namen  
Sonnenallee wollte Stalin nicht den  
Amerikanern überlassen, zumindest  
nicht ganz.

ANOTADO

```
<pclass="hidden"><b>S_7_die_Straße</b></p> <p  
class="text">Die Straße mit dem so  
schönenNamenSonnenallee<verbclass="gemischt"vid  
="uier931"inf="wollen">wollte</verb>Stalin nicht den  
Amerikanern <verbclass="stark"vid="1d930n3inf=  
"überlassen">überlassen</verb>,zumindest nicht  
ganz. </p>
```

“*Tree Tagger*” é um sistema de anotação das partes do discurso, que foi desenvolvido por Helmut Schmid, no Instituto de Linguística Computacional da Universidade de Stuttgart. Ele, automaticamente, anota um texto e identifica cada palavra pela sua parte do discurso. Foi construído

usando um modelo de Markov<sup>4</sup> e árvores de decisão binária. Isto é semelhante a um fluxograma em que o sistema “Tree Tagger” é capaz de identificar a parte do discurso de uma palavra, respondendo a uma série de sim ou não até que ele faça o seu caminho para baixo da árvore e chegue na folha certa, que é a parte do discurso correto. O “Tree Tagger” foi escolhido para o projeto *Merk mal*, pelas seguintes razões:

1. É considerado superior às taggers, regras baseadas, como o Tagger Brill (BRILL, 1992).
2. O uso de árvores de decisão torna particularmente mais leve do que outros taggers do modelo de Markov, especialmente modelos de trigramas;
3. O “Tree Tagger” permite ao usuário selecionar quantos parâmetros irá incluir em seu conteúdo;
4. O tagger é treinável.

Todos estes fatores fazem com que esse sistema se torne particularmente prático para os nossos propósitos, especialmente para o idioma alemão. Várias versões de “Tree Tagger” foram lançadas e continuam a melhorar. Elas têm sido usadas para marcar textos em alemão, onde têm alcançado índices de precisão de até 97,53% em *corpus* com dados confiáveis (SCHMID, 1995).

O “Tree Tagger” é especialmente útil para o alemão, porque usa informações “lemmas”, que podem ser pensadas como a raiz da parte do discurso. O “lemma” é necessário para os nossos propósitos, pois identifica cada palavra no idioma alemão pelas suas raízes. Qualquer variação de uma palavra está associada a uma mutação dessa raiz. Isso nos permite identificar cada “lemma” com sua classe verbal adequada, bem como, cada instância única do verbo dentro desse “lemma”.

---

<sup>4</sup> Probabilidade, simulação. Um modelo ou simulação com base em cadeias de Markov.

Em outras palavras, somos capazes de incluir uma vasta quantidade de informação com poucos recursos. Isso é uma parte do que faz o "Tree Tagger" tão prático. Quando este conceito é aplicado, a tarefa é buscar os verbos fortes, fracos e mistos. Teoricamente, deve-se esperar que com o "Tree Tagger" se reconheça cada verbo, independentemente de sua conjugação ou tempo verbal, como o mesmo verbo com a mesma raiz infinitiva em uma certa classe determinada e definida.

Por exemplo, analisando o verbo "sprechen", que significa "falar" em alemão, é possível notar que a série "sprechen, spricht, sprachte, sprachten, gesprochen", são todas as formas diferentes do infinitivo "sprechen". Todas essas formas verbais seriam identificadas pelo "Tree Tagger" como formas do verbo "sprechen", que seria listado como o "lemma" de cada uma delas, já que o verbo "sprechen" também é um verbo forte, todas essas cinco formas verbais seriam aceitas como parte da categoria do verbo forte. Após o texto ser marcado, a produção das informações de "lemma" são utilizadas para adaptar a produção do tagger para o regime de Merk mal, atribuindo cada instância verbal com um número único de identificação para que ele possa ser usado em um texto de Merk mal.

Devido ao fato do "Tree Tagger" abranger arquivos de parâmetro para o alemão, são incluídos, praticamente, todos os verbos alemães encontrados nos textos Merk mal. Raramente o "Tree Tagger" comete um erro, caso isso ocorra, o instrutor pode corrigir o incidente facilmente e esperar que ele não cometa a mesma falha no futuro.

Na utilização do tagger automático da parte do discurso a tarefa de anotação manual de 60 minutos é cortada por uma revisão de, no máximo, 5 minutos. Uma amostra de



produção do “Tree Tagger” no texto de Merk mal pode ser visualizado na Figura 7.

Fig. 7

ORIGINAL

Nach zwei Wochen bekam  
Herr Kuppisch die Antwort. Er  
nahm Micha und Frau  
Kuppisch ...

TAGGER OUTPUT

Nach	APPR	nach
zwei	CARD	zwei
Wochen	NN	Woche
bekam	VVFIN	bekommen
Herr	NN	Herr
Kuppisch	ADJD	<unknown>
die	ART	d
Antwort	NN	Antwort
.	.\$.	.
Er	PPER	er
nahm	VVFIN	nehmen
Micha	NE	Micha
und	KON	und
Frau	NN	Frau
Kuppisch	ADJD	<unknown>

É possível observar que o tagger identifica "bekam" e "nahm" com seus "lemmas" (infinitivo) "bekommen" e "nehmen", respectivamente. As dificuldades principais do Tagger são relacionadas aos nomes próprios (por exemplo, o sobrenome "Kuppisch") que não são familiarizados, pois não têm nenhuma categoria de classificação conhecida, contudo isso pode ser revisto e corrigido facilmente. O propósito do Merk mal está relacionado com a precisão dos verbos. É possível também filtrar a produção do "Tree Tagger" para apenas trabalhar os verbos, como se pode notar na Figura 8.

Fig. 8

bekam	VVFIN	bekommen
nahm	VVFIN	nehmen
hatte	VAFIN	haben
sah	VVFIN	sehen

Para demonstrar que o "Tree Tagger" seria efetivo no projeto *Merk mal*, quatro textos aleatórios do romance de Thomas Brussig, que incluíam 113 verbos, foram escolhidos, marcados pelo "Tree Tagger" e revisados por um professor assistente no Departamento de Língua Alemã, com experiência em linguística computacional. Verificou-se que o "Tree Tagger" alcançava uma precisão de 100% na identificação dos verbos e uma precisão de 99,12% na identificação de "lemmas" verbais (CORL, SHULBY, E HOVERMALE, 2009).

O "lemma" verbal somente é identificado incorretamente se o verbo é desconhecido. É importante notar que o livro antes mencionado inclui uma grande

quantidade de gírias e trocadilhos, pois é baseado na vida de um personagem jovem durante o tempo do muro de Berlim. De maneira marcante o “Tree Tagger” somente apresentou uma instância verbal desconhecida apontada no teste do banco de dados utilizado. Os pequenos erros são facilmente corrigidos por qualquer instrutor de L.E..

Devido a produção do tagger ser um pouco diferente do regime incorporado pelo Merk mal também é necessário demonstrar que a produção pode ser funcional dentro do programa e, com tal finalidade, a equipe desenvolveu um plano para adaptar a produção do tagger ao esquema de anotação do Merk mal. Este plano implica na formatação da produção do tagger, delimitado por tabulações para a linguagem XML, de modo que realize a análise sintática. Com este plano o verbo e informações “lemma” iriam coincidir com os números de identificação únicos exigidos pelo sistema.

O teste e adaptação da produção do “Tree Tagger’s” foram passos cruciais para o desenvolvimento de um processo de marcação automatizado do eventual texto, o que evitou a necessidade de demoradas anotações à mão de trechos textuais. O estudo também demonstrou que o *Merk mal* poderia ser prático para um professor com um suporte técnico mínimo da equipe que o desenvolveu. Em suma, os resultados dos testes foram positivos em relação ao uso do “Tree Tagger”, pois facilitou um método prático de anotação automática das partes do discurso, utilizando o programa *Merk mal*.

## **Considerações**

Com o projeto *Merk mal* se constatou o que se pretendia executar, mas ainda há muito trabalho a ser realizado. O

projeto piloto foi capaz de demonstrar que é possível criar um programa que mude a dinâmica de um curso intermediário de alemão de uma forma positiva, oferecendo insumo compreensível para se tornar mais dinâmico por meio de vários aspectos multimídia, bem como uma maior variedade de tarefas de aprendizagem centrada no estudante.

Os alunos que fizeram parte do grupo piloto receberam, após o término do curso, sondagens informais, que incluíram perguntas sobre o professor, o curso em geral, bem como algumas questões específicas sobre o Merk mal. As respostas dos alunos sobre os inquiridos foram, em geral, positivas. Os estudantes indicaram que gostaram do *website* de Merk mal e sentiram que os ajudou a entender melhor as classes verbais em alemão. Esse resultado mostra que o Merk mal foi uma ferramenta útil no diagnóstico e reparo de erros de aprendizes intermediários de L.E..

Quanto à praticidade e automatização do Merk mal há muitos desenvolvimentos positivos, bem como necessidade de aperfeiçoamento futuro. O termo "praticidade" é usado com muito cuidado, com o intuito de distingui-lo do termo "facilidade". O dado positivo é que existe o sucesso na criação de um processo automático, que permite utilizar com o Merk mal materiais e cenários únicos, ou seja, um instrutor poderia usar o Merk mal com o seu próprio material, numa variedade de cursos de L.E. em qualquer parte do mundo. No entanto, há muitos aspectos a melhorar, para que o processo possa ser muito mais acessível e de fácil utilização. Ainda não é possível para um instrutor utilizar o Merk mal sem um nível mínimo de assistência ou formação significativa. Devido a isso está sendo desenvolvido um plano para transformar o *Merk mal* em uma ferramenta mais inclusiva.

A próxima tarefa para o desenvolvimento do *Merk mal* será combinar todos os passos envolvidos na criação de uma atividade numa única etapa. Isto será feito por meio da criação de uma GUI (Interface Gráfica do Utilizador), que permite ao usuário copiar e colar o material e receber um exercício personalizado de *Merk mal* como uma produção. A GUI iria ligar todos os pontos, portanto, iria hiper automatizar o processo a ser desenvolvido com outros tipos de atividades e temas de gramática em L.E.. Em última análise, a implementação de tal tecnologia iria preencher o objetivo de tornar o *Merk mal* uma ferramenta totalmente automática.

Outra consideração para o futuro consiste em tornar o *Merk mal* mais "inteligente", podendo ser viável de duas maneiras:

1. O *Merk mal* poderia aprender com os seus próprios erros de anotação do texto, da mesma maneira que a "Tree Tagger" aprende e continua a se tornar ainda mais precisa ao longo do tempo;
2. O *Merk mal* poderia diagnosticar erros de gramática de aprendizes de L.E. de forma inteligente. Isso significa que ele poderia aprender sobre o aluno e ser capaz de entender por que eles estão cometendo os erros, a razão pela qual não aprenderam ou aprenderam de forma incorreta e apresentar esta informação para o aluno de uma forma mais concisa e clara.

Atualmente, grande parte deste trabalho está nas mãos dos alunos que usam os recursos de erro diagnóstico de *Merk mal*, o que os pode levar a uma aprendizagem mais eficiente da L.E.

Sabe-se que a equipe de Merk mal tem planos de aperfeiçoar mais o programa em um curso totalmente *on line*. Isto implicará na criação de mais elementos dinâmicos materiais, bem como um grande desenvolvimento futuro, que se espera seja realizado com a alocação das verbas necessárias. O Merk mal foi capaz de combinar diversas tecnologias existentes e criar uma ferramenta inovadora na linha da conscientização de estudantes da gramática. Na área de linguística aplicada e computacional continua a haver inúmeras áreas de crescimento contínuo e o Merk mal é um projeto que, certamente, tem potencial para ser desenvolvido com amplitude.

## Referências

- ANNOTATION. JDK 5.0 Developer's Guide: Annotations. Retrieved 2008-03-05, from <http://java.sun.com/j2se/1.5.0/docs/guide/language/annotations.html>.
- BRILL, E. (1992). A simple rule-based part of speech tagger. In Proceedings of the Third Conference on Applied Natural Language Processing, ACL.
- BRUSSIG, T. (2005). *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- CORL, K., SHULBY, C., & HOVERMALE, D. (February, 2009). *The MerkMal Project: Automated Part Of Speech Tagging System for Interactive Online Learning*. Unpublished paper presented at the Digital Media in a Social World conference, Columbus, Ohio, USA.
- CORL, K., SHULBY, C., BORISCH, & JEFFREY. (2008) *Merk Mal!: Grammatik Im Kontext*. Retrieved January 27, 2012, from <http://people.cohums.ohio-state.edu/corl1/verb/index.cfm>.
- CROFT, W. HARDING, S., TAGHVA, K., & BORSACK, J. (1994) "An Evaluation of Information Retrieval Accuracy with Simulated

OCR Output”, 3<sup>rd</sup> Symposium on Document Analysis and Information Retrieval, pp. 115-126, Las Vegas, Nevada, USA.

KRASHEN, S. D. (1985). *The insumo hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

Markov model. (n.d.). *The Free On-line Dictionary of Computing*. Retrieved February 01, 2012, from Dictionary.com website: <http://dictionary.reference.com/browse/markovmodel>

SCHMID, H. (1994) Probabilistic part-of-speech tagging using decision trees. In *International Conference on New Methods in Language Processing*, pages 44-49, Manchester, UK.

SCHMID, H. (1995) Improvements in Part-of-Speech Tagging with an Application to German. *Proceedings of the ACL SIGDAT-Workshop*.

tag. (s.d.). *The Free On-line Dictionary of Computing*. Disponível em: <http://dictionary.reference.com/browse/tag>, acessado em 01 de fevereiro de 2012.

# ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA EM CHARGES JORNALÍSTICAS

Angela Patricia Felipe Gama  
Fábio Marques de Souza

O humor é, nas pessoas, um elemento terrivelmente desconhecido. Pode unir um povo inteiro como o não fazem os costumes e a própria língua (Augustina Luís Bessa).

O texto apresentado neste capítulo parte da nossa experiência enquanto participantes do *I Congreso de laS lenguaS: por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe*, realizado em Rosário, cidade da República Argentina que sediou, simultaneamente, este evento e o *III Congreso Internacional de la Lengua Española*.

O *I Congreso de laS lenguaS*<sup>1</sup> possibilitou um espaço de reflexão acerca das políticas linguísticas que permeiam a unidade e a diversidade da língua espanhola e a convivência com as línguas dos povos originários no território ibero-americano.

O evento oficial, o *III Congreso Internacional de la Lengua*, liderado pela *Real Academia Española* e pelo *Instituto Cervantes*, promoveu a cidade de Rosário ao pódio de

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que o evento ganhou perenidade: houve, em 2007, a segunda edição em Buenos Aires, com a temática: “*por el respeto a la interculturalidad y el ejercicio de la memoria*” e, em 2010, em Rosario, contou com a sua terceira edição, sob o tema “*por la descolonización de la democracia*” (<http://www.congresodelaslenguas.org/>).



Capital Internacional da Língua Espanhola, contou com a presença dos Reis da Espanha, acadêmicos e profissionais da indústria cultural, ocupando-se do eixo temático *Indentidad Linguística y Globalización*.

Como forma de reflexão acerca dos costumes, idiomas e culturas dos povos originários ibero-americanos, surgiu o contra congresso, reunindo um conjunto heterogêneo formado por instituições acadêmicas, organizações sociais e de direitos humanos, comunidades indígenas, movimentos de empresas recuperadas, pesquisadores, jornalistas, todos voltando seus olhares *por el reconocimiento de una iberoamérica pluricultural y multilingüe*:

Decidimos agruparnos para organizar el I Congreso de LaS LenguaS en defensa del derecho de autodeterminación lingüística de los pueblos del mundo. Así, un colectivo heterogéneo de instituciones académicas, organizaciones sociales y de derechos humanos, comunidades aborígenes, movimientos de empresas recuperadas, documentalistas, docentes, etc, nos reunimos (...) Soñando con crear un espacio para la diversidad dimos lugar a un foro de reflexión y debate en torno a las más variadas y profundas cuestiones glotopolíticas que se ha construido en una clara demostración de lo que puede la fuerza popular. Sin dinero, lejos del poder del Estado (pero muy cerca del de la gente) hemos contruido, juntos, la agrupación LaS LenguaS que con sus <<eses>> en mayúsculas pretende dar cuenta de la pluralidad ideológica de su composición en un intento de rescatar las voces y reclamos de los pueblos y culturas minorizadas. Porque creemos que un auténtico diálogo intercultural y multilingüe no se genera subordinando el discurso propio a la voz hegemónica. Pretendemos interpelar el discurso oficial para ser protagonista de nuestras vidas. [...] Sabemos que el intento de homogeneización que implica el hecho de borrar las

características particulares, que muchas veces ha usado a la lengua como herramienta de poder, no ha impedido reafianzar estrategias identitarias que permiten seguir siendo uno, en relación con los otros. [...] Uno de nuestros objetivos fundamentales es superar, en el marco del diálogo entre diversas culturas e idiomas, el estigma de Babel para que la diferencia no sea sinónimo de destrucción e incomunicación sino fuente inagotable de creación y respeto (LAS LENGUAS, 2007).

Os pensamentos discutidos nos dois eventos, entre os dias 15 a 20 de novembro de 2004, foram difundidos pela mídia local e internacional. Para além da discussão linguística, chamou-nos a atenção o intercruzamento dos diversos códigos que compõem o gênero charge jornalística que, por articular as linguagens verbal e visual, nos permite um estudo mais detalhado da crítica a um fato por meio da imagem e palavra.

Chamou-nos a atenção as charges publicadas pelo jornal rosarino *La Capital*: a capacidade que esse gênero tem de relacionar a imagem com a ironia e o exagero, demonstrou de forma humorística e carnalizada possíveis leituras do posicionamento dos falantes em relação aos acontecimentos culturais e suas implicações nas dimensões política e social.

Como embasamento teórico e suporte metodológico para a análise dos dados, optamos por compartilhar os fundamentos de compreensão dos mecanismos geradores dos signos na cultura. Para tanto, compartilhamos as reflexões acerca dos conceitos de linguagem e sistemas culturais como auto-organização de mensagens e da cultura como texto.

## **Pensamentos acerca da consciência de América Latina**

Na imbricação das tradições preservadas pela memória coletiva com o processo contemporâneo de modernização

dá-se a identidade latino-americana: permeada por diferentes temporalidades e matrizes culturais que superam a dualidade embasada na restauração das raízes em contraposição à concepção do povo como obstáculo para o desenvolvimento.

Mario Vargas Llosa, em seu percurso poético, evidencia uma preocupação com as circunstâncias histórico-culturais da América Latina e questiona o “*que significa se sentir um latino-americano?*”. Como resposta, o escritor nos apresenta:

Em primeiro lugar, ter consciência de que as demarcações territoriais que dividem nossos países são artificiais, ucasses políticos impostos de maneira arbitrária na época colonial e que os líderes da emancipação e os governos republicanos, em vez de repararem, legitimaram e às vezes agravaram, dividindo e isolando as sociedades cujo denominador comum era muito mais profundo que as diferenças particulares (VARGAS LLOSA, 2006, p.7).

Este ensaísta é mais que um fazedor de estórias, já que seu potencial deixa evidente sua habilidade de ser um “fazedor de história: cujo gesto escritural peregrina pelo passado com plena propriedade poética” (MILTON, 2006, p. 212).

O intelectual, em seu *Dicionário Amoroso da América Latina* tomou a liberdade de redesenhar terras que, nos mapas convencionais parecem destacadas umas da outras. O peruano cita que não se pode entender a América Latina sem sair dela e observá-la com os olhos, e também, os mitos e os estereótipos que têm sido elaborados acerca dela no estrangeiro (VARGAS LLOSA, 2006, p. 10).

Segundo o escritor, somente no campo da cultura<sup>2</sup> a integração latino-americana se aproximou de ser real imposta pela experiência e pela necessidade. No âmbito político e econômico, os organismos para integrar a região não funcionaram bem, devido aos reflexos nacionalistas enraizados em todo o continente.

As fronteiras nacionais não refletem as verdadeiras diferenças que existem na América Latina. Estas se dão no seio de cada país de maneira transversal, englobando regiões e grupos de países.

Há uma América Latina ocidentalizada, que fala espanhol, português e inglês e é católica, protestante, atea ou agnóstica, e uma América Latina indígena, que reúne milhões de pessoas, e que conserva instituições, práticas e crenças de raiz pré-colombiana. A América indígena, contudo, não é homogênea: na verdade, é outro arquipélago e passa por diferentes níveis de modernização. Enquanto algumas línguas e tradições são patrimônios de vastos conglomerados sociais, como o quíchua e o aimará, outras, como é o caso das culturas amazônicas, sobrevivem em comunidades pequenas, às vezes com poucas famílias (op. cit., p.8).

Em seu discurso, Vargas Llosa reforça a ideia de uma América Latina com traços marcantes de mestiçagem. A diversidade multicultural faz dela um protótipo do mundo. A busca pela definição de uma identidade latino-americana tem sido recorrente em nossa cultura,

---

<sup>2</sup> Tomamos liberdade para relacionar, como possíveis exemplos o PROLAM (Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina) da Universidade de São Paulo, a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-americana) e o próprio *Congreso de laS lenguaS*.

Da mesma forma como em outras partes do mundo, essa mania de determinar a especificidade histórico-social ou metafísica de um conjunto gregário já fez correr oceanos de tinta na América Latina e gerou ferozes discussões e intermináveis polêmicas (op. cit., p.9).

Assim sendo, compartilharemos as ideias do pensador peruano, para quem definir a identidade latino-americana é uma pretensão tão inútil quanto impossível, pois a identidade é algo que as pessoas têm e que falta às coletividades, uma vez que superam os condicionamentos tribais.

### **O entrecruzamento de humor e política nas charges como convite à reflexão**

Neste ponto, buscaremos nas charges, a partir do entrecruzamento de reflexões, os olhares, os diferentes discursos imbricados. Enfim, a criação de espaços que possibilitem críticas e protestos aos acontecimentos.

A charge como elemento de determinada cultura, sempre estará diretamente relacionada ao processo histórico em que foi constituída. Sua amplitude se constitui pela caricatura, que é dinâmica, sendo sempre reiterada, atualizada, híbrida. De acordo com Canclini (1991), as caricaturas são conceituadas como gênero híbrido porque são práticas que desde o seu nascimento ignoram o conceito de coleção patrimonial. Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, elas trazem o artesanal para perto da produção industrial e da circulação de massa:

Sem o contexto, é impossível interpretar a charge e, como distanciamento temporal em relação ao fato, a charge vai

perdendo sua capacidade de comunicação. A charge é um tipo de registro da história que necessita para uma interpretação aberta estar relacionada aos eventos político culturais de seu tempo (NERY, 1998, p. 87).

Na leitura das charges, humor e política se cruzam, propondo diversos pontos de reflexão, criando espaço para a opinião do leitor e possibilitando a reconstrução de significados. Conforme nos apresenta Brait (1996, p. 31), trata-se de uma convivência estabelecida entre o enunciador do discurso e o leitor, capaz de transcender a literalidade para vislumbrar, justamente por meio das marcas aí instauradas, as significações ao mesmo tempo sugeridas e escondidas por esse espaço significante.

A releitura dos fatos jornalísticos feita pelo humor gráfico se apresenta como uma inversão e revisão de acontecimentos. Além disso, ela possibilita a desconfiguração e a reconfiguração da inversão de imagens.

As análises que apresentamos a seguir revelam a charge como um elemento transgressor que, por meio do humor, questiona a relação de encontro entre o colonizador e o colonizado, revelando elementos da identidade latino-americana.



Imagem 1: Charge do cartunista Dachi, publicada no jornal *La Capital*, em 14/11/2004<sup>3</sup>.

- *Estamos verificando a cidade onde vão residir os Reis da Espanha durante o Congresso... somos integrantes da Casa Real.*
- *Nós também...*
- *Como?!*
- *Ahh... Você achava que esta casa não era real?...*

Dachi abrange aqui uma crítica robusta e passível de eloquências argumentativas com o tema colonização, colonizado e rupturas culturais. Desde que o último vice-rei espanhol foi deposto, em 1810, a Argentina apresenta uma independência quase que em sua totalidade do colonizador. Isso inclui até mesmo o modelo político monárquico e a

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://archivo.lacapital.com.ar/2004/11/14/humor.shtml#>. Acesso: 08/maio/2012.

escolha pelo regime presidencialista. O deboche vislumbrado na charge tem implícito certo revanchismo, natural na maioria das histórias de colonizados e colonizadores. Outro importante ponto de análise da charge está no contraste de cores. Na parte “espanhola real” as cores são fortes (até emblematicamente em razão das cores da bandeira do país) e gritantes, dando um ar de superioridade e grandiosidade. O cenário de fundo todo envolto em azul remete claramente ao cromatismo celeste da bandeira portenha, e cores apagadas como azul claro, lilás e rosa compõe a residência argentina. O rosa pode, inclusive ser interpretado como uma alusão à Casa Rosada, sede da presidência da República Argentina.

Do ponto de vista linguístico, a ambiguidade criada a partir da palavra *real* reforça o tom crítico, uma vez que proferida pelo representante da casa real, ela indica realeza, e mencionada pelo cidadão argentino, significa realidade, aquilo que não é imaginário. Por outro lado, a charge não deixa de fazer a autocrítica social do país, aproveitando o intercâmbio cultural do *Congreso de laS lenguaS*.





Imagem 2: Charge do cartunista Dachi, publicada no jornal *La Capital*, em 16/11/2004<sup>4</sup>.

- *Senhor... O senhor que saber muito... mostrar a língua... não ser falta de respeito?*

Muito parecida com a imagem 1, anteriormente analisada, o alvo é novamente o assunto colonizador-colonizado, só que desta vez sob uma ótica mais específica. O tema aqui flerta com as origens da colonização portenha e do processo de aculturação sofrido pelos colonos indígenas (encomendados, termo usado para designar escravos da colônia). A cor predominante de verde no fundo ressalta não um ar de neutralidade e sim um ambiente silvícola, *habitat* original dos indígenas, para enfatizar a propositura da questão levantada.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://archivo.lacapital.com.ar/2004/11/16/humor.shtml#>. Acesso: 08/maio/2012.

Identificamos no nativo formas estigmatizadas de vestimenta e de pronúncia da língua estrangeira. Ele faz um brinquedo infantil que torna a palavra “mostrar” ambígua, já que para as crianças se ensina que expor o órgão língua para fora da boca é um ato de desrespeito aos mais velhos.

Sua fala se apresenta como a característica de uma reivindicação, correndo sempre o risco de ampliar razões linguísticas à razões estéticas, políticas e econômicas, de querer eliminar o inimigo do ponto de vista histórico cultural. Essa é uma forma de afirmação nacionalista de construção da identidade.

A alusão a um elemento típico da infância revela também a relação entre o novo mundo e o velho mundo.



Imagem 3: Charge do cartunista Freddy, publicada no jornal *La Capital*, em 20/11/2004<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://archivo.lacapital.com.ar/2004/11/20/humor.shtml#>. Acesso: 08/maio/2012.

- *Lutou para que tenhamos um país melhor.*
- *Que ingênuo!*

Esta charge, assinada pelo cartunista Freddy e publicada no jornal *La Capital*, em 20/11/2004, destaca o grande herói e considerado “pai da pátria” José San Martín. Este foi o líder da libertação, cuja obstinação libertou países como Argentina, Peru e Chile. As cores de fundo remetem claramente às cores da bandeira Argentina, inclusive com o sol, também presente na flâmula portenha. A diferença é a inversão do astro da esquerda para a direita, em relação à bandeira. Esta inversão também se apresenta nos valores atribuídos ao senhor de idade e ao jovem. O discurso inflamado de ufanismo lúdico do senhor e a crítica lacônica e sóbria do garoto mostram este negativo ideológico que se forma na charge.

Observa-se a presença de três indivíduos que vivem em tempos diferentes: a estátua de San Martín, que representa um tempo passado de lutas; o homem mais velho, que pode ser identificado como a figura do pai que quer educar o filho para a consciência de cidadão livre e, finalmente, o filho, que se mostra como indivíduo globalizado, que usa *jeans* e, apesar da faixa etária, não se deixa levar pela ingenuidade da infância.



Imagem 4: Charge do cartunista Dachi, publicada no jornal *La Capital*, em 21/11/2004<sup>6</sup>.

- Não entendo... O senhor esteve em um congresso com os Reis e em outro com os indígenas... Qual é a explicação racional?...
- Sei lá... o que eu gosto mesmo é dos Congressos!

Nesta charge, Dachi explora o fato de José Saramago ter participado dos dois eventos, o oficial e o contra congresso. A fala proferida pela figura que representa o escritor português revela um tom de imparcialidade e vazio, colocando os dois eventos em postos de não importância, como se toda a questão ideológica dos mesmos se resumisse a um simples e rotineiro evento.

As cores da bandeira espanhola são colocadas de fundo, numa alusão ao país e também em valores semióticos: o

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://archivo.lacapital.com.ar/2004/11/21/humor.shtml#>. Acesso: 08/maio/2012.

amarelo traz empiricamente a sensação de covardia, ou apatia, submissão; o vermelho, cor bem forte e marcante, remete além da vergonha, a raiva, o ódio e também o sangue (símbolo das lutas colonialistas).



Imagem 5: Charge do cartunista Dachi, publicada no jornal *La Capital*, em 22/11/2004<sup>7</sup>.

- O que eu não entendo, Senhor Ernesto, é porquê quer minha camiseta, se o Che não chegou a me ver jogar...
- Justamente por isso... se ele tivesse visto, ao sair correndo, ao invés de ficar e lutar na América Latina, hoje seria herói no Afeganistão.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://archivo.lacapital.com.ar/2004/11/22/humor.shtml#>. Acesso: 08/maio/2012.

Esta charge, do cartunista Dachi, representa um interessante encontro entre Ernesto Sábato, famoso escritor e militante do partido universitário comunista e um fictício jogador do Rosário Central, time mediano do futebol Argentino. Sábato, como grande líder comunista de seus tempos de universitário, trata da importância de Che Guevara como revolucionário latino-americano proporcionalmente à mediocridade do time local do jornal La Capital, o Rosário Central.

Outro ponto importante é a citação ao Afeganistão como suposto ponto de bravura de Che Guevara nos dias atuais. Esta alusão é uma sutil crítica ao imperialismo norte-americano e as vicissitudes deste povo com a América Latina. O quadrante demarcado mostra o lado esquerdo do campo, indicação clara à esquerda política. O número 90 sugere uma citação à Copa do Mundo de 1990, na qual a seleção argentina foi derrotada na final pela Alemanha e, nesta ocasião, tinha apenas um herói: Maradona. Existe esta inversão de herói e anti-herói nos dois sentidos: Che X Jogador do Rosário e Maradona X Jogador do Rosário, tornando o personagem deveras importante no contexto criado de anti-herói.

Ao longo deste item, nos dedicamos a buscar, nas charges, os olhares, os diferentes discursos imbricados. Isto é, a compreensão dos espaços criados de forma a possibilitar críticas e protestos aos acontecimentos. O gênero charge faz parte do arcabouço social acumulado por determinada comunidade e está diretamente relacionado ao processo histórico em que se forjou. Sua amplitude se constitui pela caricatura, que é dinâmica, sendo sempre reiterada, atualizada, enfim, híbrida.

## Considerações

No percurso latino-americano, várias culturas se constituíram. Uma vez ultrapassadas as etapas do nacionalismo libertador, estamos ainda em busca de uma atitude cultural dotada de uma consciência pós-colonial. Cabe a nós encontrarmos uma terceira margem (além da arcaica e pré-histórica) que derive historicamente e das privações do presente<sup>8</sup>.

Dentre os desejos patentes nessa observação, destaca-se a tendência geral de admiração da sua cultura pelo outro, principalmente quando o outro habita o lócus cultural do chamado Primeiro Mundo. O encontro dos dois mundos metaforizados pelos congressos que ocorreram na cidade de Rosário é um forte exemplo de fusão temporal que leva tanto o colonizador como o colonizado a um lugar de desejos de evasão, de exotismo e de folclores das culturas receptoras.

O dito Primeiro Mundo pretende em seu imaginário que os latino-americanos sejam pitorescos, coloridos e mágicos, têm dificuldade em vê-los como iguais, ainda que não completamente idênticos. Semelhança que é autorizada pelas nossas origens e a nossa história.

No percurso da necessidade de autoafirmação da cultura latino-americana, há uma espécie de confusão temporal, provocada pela presença de ambiguidade que faz com que as próprias línguas adquiram um caráter duplo de reserva arqueológica e prática revitalizante.

Encontramo-nos num momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas

---

<sup>8</sup> Conceito idealizado por Amálio Pinheiro.

de diferença e identidade, passado, presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

As questões culturais na América Latina confundem-se com práticas de negação à herança cultural luso-espanhola, relações com a história dos seus países – sempre marcados pela instabilidade política e econômica, a pobreza e o desenvolvimento mal planejamento.

Apesar de tudo, os países latino-americanos, assim como outros povos, se constituíram de várias culturas. Porém, foram mantidos sob o julgo de ditaduras culturais, militares e linguísticas. Para além das etapas do nacionalismo libertador, há o anseio por adquirir uma atitude pós-colonial concreta no que se refere à cultura.

## Referências

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Escuta, 1991.

LAS LENGUAS, I Congreso: por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe, 1., 2004, Rosario (Argentina). *Actas...* Rosario: Editorial Último Recurso, 2007.

MILTON, H. C. “Paisagens da história em Mario Vargas Llosa: *A guerra, A festa, O paraíso*”. In: ALCARAZ, R. C.; COSTA, W. C. (Orgs.) *Hispanismo 2004: literatura hispano-americana* (III Congresso Brasileiro de Hispanistas). Florianópolis: UFSC, ABH, 2006. Pp.: 211-220.

NERY, J. E. *Charge e caricatura na construção de imagens públicas*. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.



VARGAS LLOSA, M. *Dicionário Amoroso da América Latina*. (Tradução de Wladir Dupont & Hortência Lancaster). Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

## Sobre os autores

### **Angela Patricia Felipe Gama**

Mestre em Comunicação e Semiótica: signo e significação nas mídias (PUC/SP - 2009). Aperfeiçoamento em Cinema (Academia Internacional de Cinema/SP-2010) e em Rádio e TV (Universidade Bandeirante de São Paulo/SP-2010). Graduada em Letras (UNESP/Assis-2004). Atualmente dedica-se aos estudos de narrativas transmidiáticas e processos de produção de narrativas cinematográficas. [angela\\_f\\_gama@hotmail.com](mailto:angela_f_gama@hotmail.com)

### **Christopher Shulby**

Mestre em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (2011), Licenciado em Alemão e Inglês (2011) e Graduado em Linguística (2009) pela *Ohio State University*. Atualmente é Professor *on-line* de Alemão na *Auglaize County Educational Services Center*. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. [chrissulby@gmail.com](mailto:chrissulby@gmail.com)

### **Conceição da Silva Zacheu Russo**

Mestre em Literatura e Crítica Literária - PUC/SP (2007), especialista em Literatura PUC/SP (2005), especialista em Psicopedagogia (2011), com licenciatura plena em Letras e bacharelado em Comunicação Social. Possui experiência na graduação como professora de Literatura Brasileira e Comunicação Empresarial, além de ministrar aulas de Língua Portuguesa, na Prefeitura de São Caetano do Sul. Organizou Ciclo de Palestras, Encontros Interdisciplinares, Simpósio, Cine-debates, Visitas-técnicas, Estratégias para o Enade e Jornal do Curso de Letras. Orientou alunos em trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, literatura e cinema, literatura e semiótica,

crítica e interpretação. Publicou artigo e resumos em anais de Congressos e Simpósios. prof.russo@uol.com.br

### **Dagoberto Buim Arena**

Professor assistente doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1972), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (1978), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal (2007). Trabalhou como professor, diretor de escola e supervisor de ensino na rede pública estadual paulista. arena@marilia.unesp.br

### **Danielly Vieira Inô Espíndula**

Professora de Linguística dos Cursos de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da Universidade Estadual da Paraíba (Campus VI), desde agosto de 2007. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG - 2002). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2006). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). dany\_vi@yahoo.com.br.

### **Edjane Gomes de Assis**

Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Possui Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba. Câmpus I/João Pessoa/PB. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso francesa com ênfase em textos jornalísticos e análise da mídia impressa. Participa dos grupos de pesquisa CEAD-PB (Círculo de Estudos em Análise do Discurso da Paraíba) e Linguagem e Comunicação (UEPB). edjane.assis@ig.com.br

### **Elda Firmo Braga**

Professora de Literaturas de língua espanhola na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Letras Neolatinas (Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras (Literaturas Hispânicas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras (Português/Espanhol e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). elda@literaturas.net

### **Fábio Marques de Souza**

É professor-pesquisador na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutorando em Educação: cultura, organização e educação (USP). Mestre em Educação: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira (UNESP/Marília - 2009). Aperfeiçoamento em Língua Espanhola (*Universidad de Granada* - 2008). Graduado em Letras (UNESP/Assis - 2006). fabiohispanista@gmail.com

### **Fábio Sagula de Oliveira**

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na área de Infância e Realidade brasileira, tendo estudado a maneira como as crianças percebem os conteúdos televisivos (2006). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ludoterapia e psicoterapia individual de orientação psicanalítica. Pós-graduado em atendimento sistêmico a famílias e redes, oferecido pelo Instituto Familiaie de Ribeirão Preto. Especialista em psicoterapia de orientação psicanalítica oferecido por uma parceria entre o Núcleo de Psicanálise de Marília e a Univem. Atualmente é docente do curso de psicologia das Faculdades Integradas de Ourinhos, vice-coordenador do Centro de Estudos e Práticas em Psicologia da mesma instituição, onde também é supervisor de estágio clínico e orienta trabalhos de conclusão de curso.

fso07@yahoo.com.br

### **Kátia Zanvettor**

Doutoranda em Educação, na área temática de Linguagem e Educação (USP). Mestre em Educação: Linguagem, Subjetividade e Cultura (UFF). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo (PUC-Campinas, 2001). Desde 2010 é pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP/USP). Atualmente dedica-se aos estudos dos discursos jornalísticos e suas incidências sobre o campo da educação. Como jornalista, atualmente atua como repórter da Revista Imprensa. [katia.zanvettor@gmail.com](mailto:katia.zanvettor@gmail.com)

### **Lívia Maria Turra Bassetto**

Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos, pela UNESP/ São José do Rio Preto, na linha de pesquisa de Estudos do Texto e do Discurso. É também orientadora on-line no curso de Especialização em Língua Inglesa, no polo da UNESP/ Assis e professora de Língua Portuguesa na Faculdade da Alta Paulista (FAP), de Tupã. [liviamtb@hotmail.com](mailto:liviamtb@hotmail.com)

### **Marta Maximo Pereira**

Bacharel e Licenciada em Física e Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É também Licenciada em Letras-Espanhol pela Fundação Educacional Unificada Campograndense. Atualmente é professora de Física de Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, modalidade Ensino de Física, da Universidade de São Paulo. [martamaximo@yahoo.com](mailto:martamaximo@yahoo.com)

### **Samir Mustapha Ghaziri**

Graduado em História pela UNESP/Assis e mestre em Educação pela UNESP/ Marília. Possui formação em Mídia pela Université de Paris-IV (Sorbonne). Atualmente é doutorando em Educação pela UNESP/Marília e bolsista do CNPq. [samirghaziri@yahoo.com.br](mailto:samirghaziri@yahoo.com.br)

### **Vitorvani Soares**

Professor adjunto no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF-UFRJ) desde 1994, após concluir o seu doutorado em Física na Université de Lausanne, na Suíça. Tem experiência em ensino de Física e na área de física teórica e experimental e atualmente tem discutido processos termodinâmicos em sistemas relativísticos. Ele integra ainda o corpo docente do Programa de Mestrado em Ensino de Física do IF-UFRJ. [vsoares@if.ufrj.br](mailto:vsoares@if.ufrj.br)

### **Viviane Conceição Antunes Lima**

Professora de Língua Espanhola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel e Licenciada em Português/Literaturas de Língua Portuguesa e em Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dedicou-se às peculiaridades dos fenômenos de cliticização (variação sintática) e à relevância da formação cidadã no ensino de E/LE no Brasil. Linha de pesquisa: Variação sintática, interculturalidade e cidadania no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. [vivianecantunes.ufrj@gmail.com](mailto:vivianecantunes.ufrj@gmail.com)



Editorado pela **Pedro & João Editores**

Agosto de 2013