UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIOGO BASEI GARCIA

Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire
e a formação de leitores autorais

(versão corrigida)

São Paulo
2012

DIOGO BASEI GARCIA

Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire
e a formação de leitores autorais

(versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.101
G216p	Garcia, Diogo Basei Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais / Diogo Basei Garcia; orientação Émerson de Pietri: s.n., 2012. 206 p.; grafs.; tabs.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Leitura (Ensino) 2. Dialogismo 3. Polifonia 4. Exotopia 5. Imagens técnicas 6. Pedagogia da autonomia I. Pietri, Émerson de, orient.
-

Nome: Diogo Basei Garcia

Título: Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autônomos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Esse trabalho é dedicado a todos aqueles que, insatisfeitos e inconformados com as injustiças da vida, porém esperançosos na construção de um mundo melhor, lutam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram dessa pesquisa. Nós nos constituímos sujeitos por tudo aquilo que nos envolve, por tudo aquilo que nos habita. Agradeço, portando, a todas as vozes que passaram e àquelas que ficaram. Esse trabalho não seria possível sem elas.

Agradeço, em especial, ao professor e orientador Émerson de Pietri que, sem conhecer o autor-pessoa, abriu as portas da Academia e acreditou nas propostas do autor-criador.

Agradeço com amor a minha Fabi, mulher guerreira e companheira de todas as batalhas.

“Nenhuma realidade é assim mesmo. Toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela.”

Paulo Freire

RESUMO

GARCIA, Diogo Basei. **Por uma pedagogia da autonomia**: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Trata-se de uma dissertação de mestrado baseada em pesquisa qualitativa, realizada pelo pesquisador / professor, e que investigou suas práticas pedagógicas apoiadas em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. O estudo de caso ocorreu em uma escola estadual localizada no município de Taboão da Serra e consistiu em uma sequência didática montada pelo pesquisador / professor, ancorada no ensino de leitura e no trabalho com textos, e aplicada em suas aulas do 7º ano na disciplina de História. O objetivo da pesquisa foi observar o percurso dos estudantes, comparando as atividades iniciais e as atividades finais da sequência didática. Dessa maneira, foram investigados indícios do deslocamento do sujeito e da desestabilização de seu mundo autocentrado, estimulados pela ação pedagógica e pelo embate entre as vozes mobilizadas na sequência. A observação em sala de aula e a análise documental foram os procedimentos metodológicos mais adotados para a pesquisa. O pesquisador / professor se utilizou, como fundamentos teóricos, conceitos e noções de Bakhtin, tais como dialogismo, polifonia, exotopia e forças centrípetas / centrífugas. Contribuíram para a elaboração da concepção do sujeito e do mundo contemporâneos utilizada na pesquisa, autores como Vilém Flusser e Dany-Robert Dufour. O primeiro, discutindo a emergência de uma sociedade programada por aparelhos e mediada pelas chamadas imagens técnicas; o segundo, descrevendo o processo de dessimbolização dos sujeitos induzido pela telemática e pelas relações forjadas pelo Mercado. Os resultados mostram que a assunção de novas perspectivas, bem como a compreensão de outros universos culturais, provocam no sujeito-aluno um movimento de abertura para o mundo, para a diversidade e para a heterogeneidade, criando condições para a reflexão e a crítica sobre si e sobre sua própria cultura. Dessa forma, a prática docente orientou-se para uma pedagogia da autonomia nos moldes traçados por Paulo Freire.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Dialogismo. Polifonia. Exotopia. Imagens técnicas. Pedagogia da autonomia.

ABSTRACT

GARCIA, Diogo Basei. **For a pedagogy of autonomy**: Bakhtin, Paulo Freire and the education of authorial readers. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This dissertation is based on qualitative research, conducted by the researcher / teacher considering the pedagogical practices supported by Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. Formatted as a Case Study, the research took place at a state school in the municipality of Taboão da Serra, consisted of a didactic sequence (assembled by the researcher / teacher) anchored in the teaching of reading and working with texts applied at the History classes for the 7th grade. The main objective of this research was to observe the students' evolution, comparing the initial activities and the final activities of the didactic sequence. Thus, it was investigated the evidence of displacement of the individual and the destabilization of his self-centered world, stimulated by the pedagogical action and the arguments mobilized in response. The classroom's observations and document analysis were the methodological adopted procedures. The researcher / teacher used the theoretical concepts and notions of Bakhtin, such as dialogism, polyphony, exotopy and the centripetal / centrifugal forces. Vilém Flusser and Dany-Robert Dufour contributed to the concept of the individual and the world contemporary used in research. The first discussed the emergence of a society programmed by apparatus and mediated by technical images. The second described the process of canceling the symbols of the individual, induced by telematics, and relationships, forged by the market. The results shown that the assumption of new perspectives, as the understanding of other cultural backgrounds, cause to the student a phenomena of mind-opening facing to the world, to the diversity and to the heterogeneity, creating conditions for reflection and critical thinking about themselves and about their own culture. Thus, the teaching practice had turned towards the pedagogy of autonomy, as what was outlined by Paulo Freire.

Key-Words: Reading teaching. Dialogism. Polyphony. Exotopy. Technical images. Pedagogy of autonomy.

Memorial

Pode-se datar o início desta pesquisa com meu primeiro contato com a academia. Foi no ano de 1998, quando fui aprovado no curso de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A escolha do curso foi curiosa. Nunca tive um professor de História que tenha me marcado; tampouco era uma das minhas disciplinas favoritas na escola. Ao contrário, gostava das ciências exatas, dos desafios dos cálculos, das fórmulas. Mas existia uma curiosidade, ainda maior, que me movia no campo do cognitivo: queria saber a origem de tudo. Dos objetos que encontrava, passando pelas pessoas, instituições, até chegar aos pensamentos. Enfim, me perguntava desde quando existiam todas as coisas que me cercava.

Logo percebi que a ciência que estudava esse fenômeno era a História e que esse tipo de comportamento era próprio do historiador. Fiz então minha escolha, escolha de gente grande, ou seja, daquilo que se supõe pela vida toda.

Adentrando à universidade, compreendi nos primeiros dias que essa História que começava a estudar era bem diferente daquela outra, da escola. Enquanto na escola o professor passava uma única interpretação dos fatos, estabilizada, cristalizada e tida como verdadeira – e por vezes, ultrapassada –, na faculdade o primado era da multiplicidade de pontos de vista¹. A História era sempre escrita, e escrita por alguém. Ainda que fosse possível traçar um quadro comum de uma época, cada historiador dava a sua versão. E essa perspectiva dependia dos documentos acessados, do conhecimento acumulado, da posição social, da ideologia, dos interesses em jogo, do lugar e do tempo da análise. Portanto, diversos fatores compunham um ponto de vista, e cada fenômeno permitia uma infinidade de pontos de vista.

Além dessa questão do olhar do historiador, ou dos olhares de quem escreve a história, outra descoberta importante foi das inúmeras possibilidades de existência do humano. Tudo é possível: em algum lugar, em alguma época, algo improvável já se tornou realidade. O que não é aceito hoje, em determinado lugar, já o foi no passado, ou ainda o é em alguma região remota do planeta. Não existem limites para a criatividade humana; a sua maior riqueza é a diversidade. Mais uma vez, a pluralidade de pontos de vista: agora, não de quem analisa o fenômeno, mas de quem o vivencia.

¹ No mestrado, vim a descobrir – e me encantar – com o conceito de polifonia, de Bakhtin, justamente porque traduz essa perspectiva da História. Abordo essa questão adiante.

Assim sendo, uma das grandes lições da História, como ciência, é a tolerância. É a aceitação do outro; é a primazia da convivência. É claro que ela pode ser usada para fins não tão nobres – e de fato o é – mas potencialmente ela nos mostra que cada sociedade, cada ser humano tem o direito de existir tal com é, e o direito de se expressar tal como queira. Esse princípio é fundamental tanto na busca do autoconhecimento, da autoaceitação, como na luta diária que se trava na ordem dos discursos².

No ano de 2000, outro acontecimento iria transformar minha vida. Conheci o Hatha Yoga com minha mãe, que já praticava há um tempo. Tive uma enorme identificação, desde o começo. Fiquei deslumbrado com aquela prática: como podia um exercício psicofísico trabalhar harmoniosamente corpo, mente e espírito?

Logo que saí da primeira aula, começaram meus questionamentos: por que ninguém me ensinou isso na escola? Por que na escola as práticas ligadas ao corpo e à mente são separadas? Por que se dá tanto valor à capacidade intelectual, enquanto o corpo deve permanecer preso à carteira? Por que ignorar a capacidade cognitiva do corpo? Sem saber, o embate que se formava a partir de então, era entre uma cultura oral, antiquíssima, e a cultura letrada ensinada pela escola.

Com o tempo, meus questionamentos passaram da escola para a tradição ocidental. Com o yoga, pude vivenciar outras formas de pensamento, de percepção, de concepção do mundo, de cognição, de autoconhecimento. Pela primeira vez pude me deslocar desse centro aglutinador, que é a civilização ocidental, para uma outra perspectiva. O que eu considerava ingenuamente *mundo* era, na verdade, o mundo ocidental. Era uma tradição baseada nos valores gregos, cristãos, iluministas, enfim, nossa herança europeia. O yoga e sua força milenar me fizeram transcender o mundo em que eu estava imerso, e um universo se abriu diante de mim.

No primeiro semestre do ano de 2002, tive o prazer de cursar a disciplina História da Cultura com o professor Nicolau Sevcenko. Novos horizontes surgindo. Agora, eu era apresentado ao estudo científico da cultura oral. Era a base teórica da minha vivência yogue. O encontro da academia com o cotidiano.

Mais do que isso, era um outro olhar sobre a chamada *Pré-História*. Era o corpo, o ritmo, a imagem, a voz, ganhando *status* de documento. A subversão da História tradicional. A inversão de hierarquias. A busca das origens.

² No sentido atribuído por Michel Foucault (2002).

Mais uma vez, questionamentos da escola, e, por extensão, da civilização ocidental. Ignorar a cultura oral seria negligenciar a maior parte da nossa história. Da história humana. Não é só fechar os olhos ao passado, mas também à grande parte da população mundial, da população brasileira. É desconhecer, portanto, as raízes que se mantêm no substrato de qualquer cultura. Aquilo que nos une, dentro da diversidade.

Imediatamente, ainda que de forma tímida, tornei-me um militante da cultura oral na escola. Passei a defender a presentificação e a corporificação como alternativas para um modelo educacional falido. Enxergava na chamada crise da escola também um desequilíbrio em favor da tecnologia da escrita. Um modelo baseado no estudo excessivo da cultura letrada, que, ironicamente, levava tanto à negação por parte dos alunos desse tipo de cultura, como a resultados desanimadores nas avaliações internas e externas das escolas. Em outras palavras, quanto mais se ensinava a ler e escrever, menos se sabia ler e escrever. Alguma coisa estava fora da ordem.

Mas não acreditava (e não acredito) numa substituição da cultura escrita pela audiovisual, ou seja, do papel pela tela. Defendo, para a escola, um equilíbrio entre os três universos: oral, escrito e audiovisual. Por exemplo, um caminho histórico: do corpo para o papel, do papel para a tela; mas também um caminho ontológico: da tela para o papel, do papel para o corpo. Do corpo, do papel e da tela para todas as direções e sentidos. A escola deve celebrar a manifestação, a expressão e a atividade humanas. Cultivemos a humanidade e aquilo que tem de mais valioso: sua riqueza cultural.

Nesse mesmo ano de 2002, no segundo semestre, estimulado por um amigo, cursei a disciplina Cultura Chinesa, no Departamento de Letras, com o professor Mario Bruno Sproviero. Que figura impressionante! Falava, lia e escrevia diversos idiomas, do chinês arcaico ao inglês moderno. E ainda ensinava filosofia...

O tema cultura oral e cultura escrita se manteve na pauta das discussões. Sproviero era especialista em Laozi, personagem notável na história chinesa, que observou – e deixou suas impressões registradas no livro *Dao De Jing* – a passagem da cultura oral para a escrita. Passei algumas tardes ouvindo o professor falar, não importava o assunto. Sua erudição, e simplicidade, me sensibilizavam.

Numa dessas conversas, ele me falou de Flusser. Fiquei muito interessado e dias depois ele me trouxe uma cópia encadernada do livro *A Filosofia da Caixa Preta*. Devorei o livro. As palavras desse filósofo tcheco/brasileiro não saíam mais da minha cabeça: *sociedade programada, imagens técnicas, filosofia do aparelho...* Não entendia como um pensador tão perspicaz poderia ser ignorado pela academia.

No ano seguinte, tendo que realizar meu estágio da Licenciatura, eu e minha grande amiga Gabi procuramos uma escola estadual indicada por uma colega dela, localizada na periferia de Taboão da Serra. Devido às condições precárias da escola, particularmente as constantes faltas dos professores, nunca assisti a uma única aula: antes, fui iniciado na profissão docente. Era professor eventual e cobria as ausências dos colegas.

Interessada em capoeira, minha amiga Gabi conheceu um ex-aluno que praticava capoeira Angola, no grupo Irmãos Guerreiros, com os mestres Baixinho e Marrom, ali no Taboão mesmo. Sem saber do que se tratava, fui arrastado pela empolgação de minha amiga para uma aula. Resultado: identificação total, ancestral, corporal, sonora, enfim, algo difícil de se explicar. A impressão que tive foi que eu estava descobrindo o yoga brasileiro. Com um detalhe: essa prática envolvia identidade, música, canto, resistência. Dizia respeito à nossa história, era fruto dessa terra e desse povo. Desde então não parei mais.

O ano de 2004 foi marcado por três fatos. Um deles refere-se à minha tentativa de entrar no meio acadêmico como estudante de mestrado. Primeiramente, no Departamento de História, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. No processo seletivo, deve-se apontar o professor escolhido e, uma vez aprovado nas avaliações, tem-se uma entrevista com ele. Naquela oportunidade, o professor Nicolau não abriu vaga e eu acabei indicando o professor Flavio de Campos, que, apesar de ser medievalista, era jovem e receptivo a novas ideias. Além disso, eu tinha cursado História Medieval com ele e aprovara sua dedicação e compromisso. Na entrevista, ele me disse que tinha gostado muito do meu projeto, mas queria – naturalmente – que eu focasse a pesquisa no período medieval. Como meu interesse era a contemporaneidade, recusei a proposta.

No segundo semestre, tentei o processo seletivo na Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Cultura, Organização e Educação. Passei nas provas mas não obtive êxito na entrevista.

O segundo fato refere-se à ampliação dos horizontes da cultura oral. Passei a frequentar o Instituto Brincante, espaço cultural criado e dirigido por Antonio Nóbrega e Rosane Almeida. Meu contato com a cultura popular se intensificou, de forma que pude notar mais claramente as possibilidades pedagógicas desse universo. E percebi que a capoeira funciona como um amálgama de toda a riqueza das culturas populares desse imenso Brasil.

O terceiro acontecimento diz respeito à minha atuação docente. No final do ano, me efetivei na Rede Estadual como professor de História. Escolhi a vaga na Escola Lucia de Castro, no Taboão da Serra, por indicação de uma Dirigente de Ensino, que conhecia o trabalho do diretor Camilo. Lá fui eu.

O ano de 2005, portanto, começou com força total: apesar de ter trabalhado como professor eventual, assumir uma sala e trabalhar com a perspectiva de um ano, com um direcionamento e tendo que avaliar os alunos, eram experiências bem diferentes. Tudo era novidade e cada pequeno obstáculo era um grande desafio.

Muito interessante foi a escolha da coleção didática de História para aquele ano. A escolha, na verdade, tinha sido feita no final de 2004 pela professora M. C., excelente profissional, efetiva de muitos anos na escola, e que me ajudou muito nesse início de carreira. Ela havia escolhido a coleção *O Jogo da História*, que constava no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e era dirigida justamente pelo professor Flavio de Campos.

Além dessa curiosa coincidência, a coleção era excelente em vários aspectos. Primeiro, pela proposta de se ensinar História pelo lúdico. Cada livro tinha um tema que perpassava todo o conteúdo e funcionava como estímulo para atrair a atenção do aluno. No livro da 5ª série, o tema era futebol; na 6ª série, capoeira; na 7ª série, Jogos Olímpicos; e na 8ª série, teatro.

Outra questão interessante era o tipo de abordagem da História explorada pelos autores. Extremamente atual, incorporava avanços da Escola dos Annales³ e trazia temas recentes da historiografia. Também tratava das culturas nativas e da história africana e afro-brasileira, afastando-se da visão eurocêntrica que caracteriza boa parte dos livros didáticos brasileiros.

Além disso, a riqueza das imagens, a qualidade dos textos, a proposta de se trabalhar com eixos temáticos e não com a história cronológica, as questões propostas para serem discutidas com os estudantes, tudo isso fazia da coleção um projeto diferenciado no mercado editorial e muito estimulante para o profissional da área.

Não é preciso dizer que houve uma identificação muito forte com a coleção, principalmente com o livro da 6ª série. Ele começa contando a história de Mestre Pastinha, figura importantíssima para a configuração atual da Capoeira Angola, e é recheado de cantigas de capoeira e referências a essa arte. Plena realização: ali eu poderia falar como estudioso e capoeirista. Teoria e prática. A palavra e a ginga.

A empolgação com a coleção era tamanha – não só minha, mas também da professora M. C., que lecionava nas oitavas séries – que decidimos mantê-la mesmo quando novas coleções chegaram. Preferíamos aqueles livros usados, rasgados, rabiscados, mas com uma proposta distinta, aos livros novos e limpos, mas que traziam sempre do mesmo.

³ Movimento historiográfico iniciado em 1929 que renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas e propôs novas perspectivas teóricas e metodológicas para a História.

Apesar da motivação e da qualidade dos livros didáticos, a realidade era outra, bem diferente. O aprendizado dos alunos estava sempre aquém das minhas exigências. Impressionava-me a incapacidade de ler, escrever e interpretar um texto qualquer. E isso naturalmente prejudicava o ensino de História. Aparentemente, eu observava a eliminação do texto, no sentido atribuído por Flusser (1985). Seria o triunfo das imagens técnicas perante os textos escritos? Sentia necessidade de estudar o assunto, me aprofundar. E agir.

Ainda no ano de 2005, tentei novamente entrar no mestrado na Faculdade de Educação, porém agora na linha de pesquisa Filosofia e Educação. Tentativa mal sucedida, não passei sequer na prova de conhecimentos. (Aliás, onde eu estava com a cabeça? Filosofia? Muita pretensão...)

Pensei cá com meus botões, esse tal de mestrado não é pra mim. Desisto, a academia não me quer definitivamente!

Em 2007, teimoso, voltei para a academia. Frequentei como ouvinte a disciplina *Perspectivas Atuais da Educação*, com o professor Moacir Gadotti. Curiosamente, foi a última disciplina do professor antes de se aposentar. Tentei novamente entrar no processo seletivo, na linha de Cultura, e mais uma vez parei na entrevista. Mostrei meu projeto para o professor Gadotti e ele, muito solícito, me disse que eu deveria tentar a seleção na linha de pesquisa Linguagem e Educação ou Didáticas, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Optei pela primeira alternativa.

Assim sendo, participei do processo seletivo no ano de 2008 e consegui ser aprovado. Finalmente as portas se abriram. O professor Émerson de Pietri resolveu apostar num sujeito desconhecido, mas persistente. Um ciclo havia se encerrado; um novo estava para desabrochar.

Comecei o ano de 2009 como mestrando. Quanta responsabilidade! Mas providencialmente encontrei um interlocutor que insistia em trabalhar as falhas do projeto, quais sejam, as de natureza metodológica. Referências teóricas eu as tinha – ainda que por mera curiosidade intelectual –, mas pesquisa nunca havia feito. Aliás, uma das preocupações centrais desse percurso foi o entendimento do que seja uma pesquisa, e especialmente uma pesquisa acadêmica.

Essa questão e outras foram surgindo nas conversas com o professor Émerson. Confesso que não foram muitos encontros, mas cada um deles fazia surgir inúmeros problemas, caminhos, hipóteses e descobertas, que fervilhavam na minha cabeça no mesmo dia e nos seguintes. Eram conversas abertas, respeitadas e baseadas inteiramente no princípio dialógico. E claro, altamente produtivas.

No primeiro semestre, em sua disciplina *Concepções de Linguagem e Ensino*, o professor Émerson de Pietri teceu alguns comentários sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin. Particularmente sua noção de *polifonia* exerceu-me um enorme fascínio. Emancipado da sua origem literária, esse conceito tornou-se, aos meus olhos, um ideal de subjetivação. Ora, o que eu buscava com a educação era justamente contribuir para a formação de uma sociedade baseada na multiplicidade de vozes plenivalentes e equipolentes. Sem sabê-lo, eu trabalhava diariamente para que meus alunos se tornassem sujeitos, digamos... polifônicos.

Atraído pelo pensador russo, cursei a disciplina *Bakhtin e o Círculo: Dialogismo e Polifonia* com as professoras Beth Brait e Norma Discini, no Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Pude perceber então a riqueza da obra de Bakhtin e seu Círculo, principalmente no que diz respeito à profusão de noções e conceitos criados e trabalhados pelos membros do grupo. Interessante, também, é a noção de dialogismo, entendido como constituinte da linguagem e, portanto, presente nas mais variadas atividades humanas. Assim, dialogismo e polifonia passaram a ser conceitos-chave para minha prática docente e a pesquisa acadêmica, tornando-se a referência teórica no diálogo entre autores e com os alunos.

Em novembro de 2009, ocorreu minha primeira apresentação de um trabalho no meio acadêmico. Foi com um velho amigo, Christian, cientista da informação, então mestrando em Administração de Organizações, no II Simpósio de Comunicação, Tecnologia e Educação Cidadã, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP.

Além da estréia em si, esse encontro foi importante por me por em contato com as teorias da Sociedade Informacional. A partir daí, me interessei pelas novas tecnologias de comunicação e seu impacto na sociedade e na educação. Precisava ir além da televisão e do cinema e incorporar a internet nos estudos de leitura e subjetivação. Por esse motivo, procurei na ECA alguma disciplina que tratava do assunto.

Assim, cursei no primeiro semestre de 2010, com os professores Marco Antônio de Almeida e Giulia Crippa – por uma curiosa coincidência, ex-professores do meu amigo Christian – a disciplina *Sociedade, Conhecimento e Informação*. Interessei-me pelos estudos da leitura na tela do computador e pela linguagem da hipermídia. Paralelamente, cursava a disciplina *Leitura, História e História da Leitura*, com o professor Nelson Schapochnik, complementando meus estudos sobre a leitura, desta vez no suporte do papel.

Ainda nesse ano, apresentei os trabalhos *Reflexões sobre o sujeito pós-moderno e o papel do professor na sociedade informacional*, no VI Encontro da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação e *Diferentes Revoluções, Diferentes Modalidades: A Leitura Ontem e*

Hoje, no IX Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, ambos ocorridos na Faculdade de Educação da USP. Ainda fui convidado por meu orientador a falar sobre Vilém Flusser e a filosofia do aparelho numa aula de Metodologia da Língua Portuguesa, ministrada para alunos da graduação.

Enquanto transcorriam as atividades acadêmicas, minha prática docente influenciava e sofria influência⁴ dessas descobertas. Trabalhava estimulando nos meus alunos um diálogo entre escrita, som e imagem, procurando formar cidadãos com dignidade e conscientes de seu papel no mundo. Eu, sujeito da História, do Yoga, da Capoeira, da Cultura Popular, de Bakhtin, de Flusser, enfim, daquilo que me rodeia, e profundamente comprometido com a Educação, agia e continuo agindo no mundo acreditando na força dos discursos e das ações. Ou melhor, nos discursos amparados pelas ações, e nas ações reverberadas pelos discursos. A pesquisa que se segue deverá ser uma ressonância daquilo que eu acredito, do que eu falo e de como me coloco diante dos alunos e do mundo.

⁴ Numa relação obviamente dialógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 19
------------------------	--------------

CAPÍTULO 1

1. BAKHTIN E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	p. 24
1.1 Dialogismo.....	p. 25
1.2 Polifonia.....	p. 26
1.3 Exotopia.....	p. 28
1.4 Entrecruzando os conceitos.....	p. 29
1.5 Forças Centrípetas vs. Forças Centrífugas.....	p. 30
1.6 O sujeito em Bakhtin.....	p. 31

CAPÍTULO 2

2. PISANDO NESSE CHÃO DEVAGARINHO.....	p. 35
2.1 O universo da roda.....	p. 36
2.2 O universo do papel.....	p. 38
2.3 O universo da tela.....	p. 41
2.4 Contextualizando o caso brasileiro.....	p. 43
2.5 Crises da educação.....	p. 46
2.6 A educação pela roda, pelo papel e pela tela.....	p. 47
2.7 Na realidade.....	p. 47

CAPÍTULO 3

3. PRÁTICAS DE LEITURA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE.....	p. 49
3.1 Leitura: revoluções e modalidades.....	p. 49
3.2 As práticas de leitura contemporâneas.....	p. 61
3.3 Ordem tradicional vs. Nova ordem.....	p. 65

CAPÍTULO 4

4. DIMENSÕES DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO.....	p. 67
4.1 Flusser e a sociedade programada.....	p. 68
4.2 Dufour e o sujeito dessimbolizado.....	p. 74
4.3 Entrecruzando pensamentos.....	p. 80
4.4 Nem lá, nem cá: a formação do sujeito dialógico.....	p. 83

CAPÍTULO 5

5. ENTRE TRILHAS E RUMOS.....	p. 86
5.1 Metodologia da pesquisa.....	p. 86
5.2 A escola e seu entorno.....	p. 89
5.3 Conhecendo os estudantes.....	p. 93
5.4 Por dentro das aulas.....	p. 99

CAPÍTULO 6

6. LIDANDO COM OS CABEÇAS-DIGITAIS.....	p. 111
6.1 Análise dos dados.....	p. 111
6.1.1 Gênero Questionário.....	p. 112
6.1.2 Gênero Narração Escolar.....	p. 134
6.2 Discussão.....	p. 151
6.3 Conclusão.....	p. 154

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 156
---------------------------	--------

REFERÊNCIAS.....	p. 161
------------------	--------

ANEXOS.....	p. 171
-------------	--------

Introdução

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire

A presente pesquisa nasceu, na verdade, do encontro entre leituras acadêmicas, postulados teóricos, práticas pedagógicas e o olhar de um historiador/educador. A atuação como professor da rede estadual e a constante inquietação com a situação do ensino público no Brasil, levaram o autor a procurar o caminho da pesquisa acadêmica como uma forma de ampliar as discussões, participar dos debates, propor alternativas e buscar novas possibilidades dentro de um cenário aparentemente desanimador. Diz-se *aparentemente*, porque o papel do educador é justamente o de se alimentar dos desafios e concretizar as mudanças nas quais acredita. Se existe uma saída socialmente organizada, planejada e eficiente, é a educação. E dentro dessa perspectiva a escola ocupa posição privilegiada, pois se trata de uma instituição que atua diretamente na formação do indivíduo, condicionando gerações e gerações, ano após ano.

Os problemas da escola pública são, generalizando, muitos e conhecidos. Semeghini-Siqueira (2006) sintetizou-os muito bem:

[...] o número excessivo de alunos na sala de aula; problemas de indisciplina e violência na sala de aula e/ou ausência de motivação dos alunos para aprender na atual concepção de “escola” no século XXI; a problemática das Bibliotecas Escolares ou Salas de Leitura (o acervo insuficiente/inadequado, a ausência de um profissional para realizar uma mediação eficiente e a falta de estrutura para livre acesso ou até inexistência de um espaço destinado à biblioteca em muitas escolas); os empecilhos para um uso sistemático do Laboratório de Informática; a falta de jogos e materiais pedagógicos diversificados na sala ambiente, além de livros didáticos; o grau reduzido de compromisso com a educação dos dirigentes de algumas escolas; as condições precárias para a educação contínua dos professores; o tempo “insuficiente” para o planejamento das aulas; os aviltantes salários dos professores; enfim, um conjunto de “critérios” que os responsáveis pelas políticas públicas têm estabelecido para a educação no Brasil (p. 174).

Entretanto, essas questões apontadas estão mais na ordem da política, ou seja, são problemas que devem ser combatidos no campo político, e dizem respeito a todo e qualquer cidadão, sobretudo aqueles envolvidos com a educação.

Além de atuar como cidadão, discutindo os assuntos de interesse público, cabe ao professor refletir também sobre as questões de cunho pedagógico, e que se relacionam, portanto,

diretamente com sua prática. Logo, a proposta desta pesquisa está, a princípio, na ordem do pedagógico, e as reflexões encaminhadas estão circunscritas à sala de aula, ainda que relacionadas ao contexto histórico e social nas quais estão inseridas, ou mesmo ao posicionamento político do professor/pesquisador.

Pois bem, identificando problemas da ordem do discurso, isto é, que incidem na relação dos alunos com o texto escrito, bem como questões relativas à ordem do sujeito, quais sejam, aquelas que dizem respeito aos mecanismos de controle forjados particularmente nos meios de comunicação, o professor/pesquisador decidiu criar uma sequência didática que contemplasse esses objetos. O eixo aglutinador das questões postas foi a leitura, atividade essencial para a disciplina de História, para as disciplinas de Humanas, para todas as disciplinas escolares e para a vivência em um mundo altamente semiotizado como o mundo globalizado (ROJO; LOPES, 2004). Nesse sentido, leitura é aqui entendida como, além da capacidade óbvia de decodificar,

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Assim sendo, o problema prático colocado pelo professor/pesquisador foi a formação de leitores autorais, ou seja, sujeitos que apresentem um grau relativo de autonomia, de criticidade, de capacidade argumentativa, e portanto, que reúnam condições para se posicionar em um mundo cada vez mais constituído por uma multiplicidade de vozes e discursos. Importante pensar esse posicionamento sem se anular na infinidade de pontos de vista existente e nem se sobrepor intransigentemente à diversidade de opiniões que caracteriza esse mundo.

Para proporcionar tal autonomia aos estudantes (tão cara ao educador Paulo Freire), lançou-se mão das concepções bakhtinianas da linguagem. Assim, dialogismo, polifonia, exotopia e forças centrípetas/centrífugas foram conceitos essenciais tanto na prática docente quanto na fundamentação teórica da pesquisa. A partir dessa perspectiva, tem-se a seguinte pergunta como norteadora da pesquisa: quais os efeitos que uma prática docente, apoiada em Bakhtin e Paulo Freire, pode produzir em estudantes de um determinado contexto?

Os estudantes em questão são alunos do 7º ano (antiga 6ª série) do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada no município de Taboão da Serra. Foram quatro turmas do próprio professor/pesquisador, que cursaram a referida série no ano de 2010.

A pesquisa do tipo qualitativa consistiu em um estudo de caso, onde se avaliou o impacto da sequência didática aplicada pelo professor em suas aulas de História. Primeiramente, os alunos produziram um texto a partir de uma imagem extraída do livro didático. Depois, responderam a um questionário elaborado a partir de um texto referente a um assunto ainda não estudado. Em seguida, o professor trabalhou conceitos da matéria relacionados ao tema escolhido. Na sequência, assistiram a um documentário. Por fim, repetiram as atividades iniciais, produzindo outro texto a partir da mesma imagem e respondendo novamente às questões do questionário proposto. Com tudo isso, pretendeu-se comparar as atividades finais com aquelas anteriores à intervenção docente, observando o percurso traçado pelos alunos. Os métodos de pesquisa mais utilizados foram a observação e a análise documental.

A proposta, ademais, consistiu em elaborar um modelo teórico a respeito da constituição do sujeito contemporâneo e de suas práticas de leitura forjadas a partir da textualidade eletrônica. Essa pesquisa bibliográfica dialogou diretamente com os dados produzidos em sala de aula, procurando alimentar a prática e sendo por ela alimentada.

Dado o exposto, pode-se apresentar como objetivo geral da pesquisa a tentativa de reunir elementos concretos para se viabilizar aquilo que Paulo Freire chamou de Pedagogia da Autonomia¹, ou seja, uma pedagogia orientada para a emancipação dos sujeitos em relação aos fatores sociais, culturais e ideológicos que o condicionam.

De acordo com Cambi (1999), é principalmente com a modernidade que surge uma pedagogia do controle e da conformação, quando “nasce uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo/controlá-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle” (p. 245). Mas também uma pedagogia da autonomia e da emancipação, que tende a libertar “os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais” (p. 328).

Desde então, as pedagogias moderna e contemporânea foram marcadas pela tensão entre autonomia e conformação, emancipação e ideologização. Essa tensão também se deu no Brasil e, com exceção de iniciativas individuais, sempre em favor da conformação. Paulo Freire, educador brilhante, engajado, compromissado e atuante, tornou-se um grande exemplo daqueles que lutaram em favor da emancipação e da autonomia, e por isso, esse trabalho é tributário de seu legado.

Como objetivo específico, pretende-se investigar, nas atividades finais, os indícios do deslocamento do sujeito-aluno e da desestabilização de seu mundo autocentrado, estimulados

¹ Cf. Freire (1996).

pela ação pedagógica e pelo embate entre as vozes mobilizadas na sequência didática. Descentrados de si, podem assumir novas perspectivas e imergir em outros universos culturais; ao retornar, reúnem condições para avaliar e criticar sua posição no mundo, elementos estes essenciais para a busca da autonomia e da emancipação.

O texto que se segue divide-se em seis capítulos. No primeiro, apresentaremos os pressupostos teóricos adotados para a pesquisa e para o ensino. Partindo da teoria dialógica de Bakhtin e de conceitos como polifonia, exotopia e forças centrípetas/centrífugas, pretende-se discutir a concepção tanto de linguagem como de sujeito para o pensador russo. No primeiro caso, suas ideias darão suporte para o trabalho do professor em sala de aula e para o trabalho do pesquisador quando do trato com as vozes dos autores e dos alunos. No segundo, sua concepção dialógica do sujeito, ou seja, nem assujeitado por completo, nem soberano, propicia o entendimento de que existe um espaço de manobra para a constituição do sujeito, o que permite, por sua vez, um trabalho de intervenção do professor/pesquisador no sentido de se criar as possibilidades e as condições para a relativa autonomia do sujeito.

No segundo capítulo, procuramos fazer uma contextualização do momento presente, fornecendo um panorama histórico dos meios de difusão de cultura e chamando a atenção para as últimas transformações nas tecnologias de comunicação. Essas diferentes tecnologias estão relacionadas a universos culturais específicos, cada qual apresentando peculiaridades próprias e que podem ser vistos como complementares entre si. O caso do Brasil é analisado com mais atenção, dando-se ênfase ao impacto das transformações tecnológicas no cotidiano escolar. A chamada “crise da educação”, portanto, é vista como um fenômeno complexo e de natureza diversa.

No terceiro capítulo, temos um prolongamento dessas questões, historicizando as práticas de leitura no Ocidente e refletindo sobre as atuais. Os novos leitores forjados na textualidade eletrônica possuem práticas distintas daquelas tidas como tradicionais e comumente exercitadas na escola, o que provoca um desajuste conceitual. É necessário compreender essas novas práticas, pois a leitura aqui é o eixo que articula a ação docente e o exercício discente, ou seja, é a forma pela qual o professor intervém e a fonte sobre a qual o pesquisador analisará os dados.

O quarto capítulo trata das dimensões do sujeito contemporâneo. Vilém Flusser contribui com sua análise das imagens técnicas e da sociedade programada por aparelhos, e Dany-Robert Dufour critica o sujeito dessimbolizado e sua relação com o Mercado e o neoliberalismo. Esses autores ajudam a pensar formas atuais de controle dos sujeitos. No entanto, uma outra abordagem é apresentada no final, relacionada mais a uma concepção interacional

do sujeito e recuperando a compreensão de Bakhtin discutida no primeiro capítulo. A partir de então, mesmo reconhecendo uma forte tendência de submissão nos sujeitos contemporâneos (e é importante fazê-lo), podemos pensar em espaços de manobras para a sua emancipação.

O quinto capítulo expõe a metodologia da pesquisa. São apresentados os caminhos percorridos para a construção do *corpus*, o contexto escolar, um perfil cultural dos alunos com base em um questionário elaborado pelo professor/pesquisador, e a descrição pormenorizada da sequência didática.

O sexto capítulo traz a análise dos dados propriamente dita. Ela foi dividida em duas partes: a primeira refere-se ao gênero questionário, e a segunda ao gênero narração escolar. Foram criados alguns referenciais, chamados aqui de competências discursivas, a partir dos quais foram examinadas as respostas dos questionários e os textos da narração escolar. No fim, fazemos a discussão dessa análise.

Ao final dos capítulos, apresentamos as considerações finais, ou seja, uma tentativa de amarrar todos os fios tecidos ao longo do texto.

1. Bakhtin e os fundamentos teóricos

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire

Bakhtin e o seu Círculo possuem uma vasta obra com diversos conceitos, termos e ideias peculiares. Dialogismo, polifonia, cronotopo, carnavalização, exotopia e gêneros discursivos são alguns dos conceitos criados ao longo dos anos pelo Círculo e particularmente por seu maior expoente. De certa forma, para o Ocidente – bem como para os próprios russos – esses conceitos e seus autores são relativamente novos, o que explica a quantidade de debates e discussões e o interesse da comunidade acadêmica em torno das ideias de Bakhtin.

Com a tradução para o português de textos do Círculo feitas diretamente do russo e a abertura de arquivos revelando novos textos, esses debates ganham em densidade e em recorrência. Ultrapassando os limites dos estudos estritamente lingüísticos ou literários, e avançando nas reflexões em torno da linguagem (BRAIT, 2006), o pensamento de Bakhtin tem muito a contribuir em questões teóricas e metodológicas no âmbito das Ciências Humanas. Talvez seu exato valor seja redimensionado com o tempo, com o reconhecimento das inovações conceituais do Círculo e a divulgação dessas ideias para além dos envolvidos com o pensamento bakhtiniano.

É notório também que Bakhtin não tinha o hábito de formalizar suas teorias, seus métodos e seus conceitos num único texto (BRAIT, 2006). Portanto, uma dificuldade que se apresenta ao estudioso do pensador russo é justamente apreender tais ideias, ou mesmo a evolução de tais ideias, uma vez que é necessário percorrer várias obras a fim de se buscar um entendimento adequado dessas inovações conceituais.

Apesar dos obstáculos, tentaremos apresentar de forma didática algumas noções importantes que servirão de fundamentos para as questões colocadas na pesquisa. Tratam-se de conceitos fundamentais para se compreender a visão de mundo do pesquisador/professor, os pressupostos teóricos do pesquisador, sua metodologia de pesquisa, bem como o referencial em que se apóia o professor e sua metodologia de aula.

Uma vez apresentados e debatidos tais conceitos, a proposta é pensar a constituição do sujeito na contemporaneidade à luz desses mesmos conceitos. Ou seja, em que medida dialo-

gismo, polifonia, exotopia e forças centrípetas/centrífugas podem colaborar com novas formas de subjetivação, mais adequadas para um mundo que caminha para o reconhecimento da heterogeneidade, da multiplicidade de vozes e da importância do diálogo.

1.1 Dialogismo

O dialogismo talvez seja o principal tópico desenvolvido por Bakhtin, o cerne mesmo de sua obra. Mais do que um conceito, o dialogismo é o princípio que constitui a linguagem. É a partir desse movimento de ir e vir, que caracteriza a linguagem, é possível extrair uma visão de mundo, já que a realidade é sempre mediada pela linguagem (FIORIN, 2006).

A rigor, a palavra, como realização sónica, não pertence nem ao locutor, nem ao interlocutor: ela é um território comum entre os dois, produto da interação do locutor e do ouvinte. Procede de alguém e dirige-se a alguém. A língua, nesse sentido, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, o que a torna essencialmente dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

O dialogismo, portanto, pressupõe uma “ativa posição responsiva” do interlocutor. Seja exigindo dele concordância, discordância, participação, execução, enfim, alguma atitude imediata ou mesmo retardada, o certo é que uma compreensão responsiva gera alguma resposta nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003b).

Assim, o princípio dialógico anula a preponderância do locutor no embate discursivo. O que temos de fato são responsabilidades próprias e particulares para cada sujeito do enunciado, seja ele o locutor ou o interlocutor. Sim, porque nessa perspectiva dialógica não existem objetos, todos somos sujeitos (e sujeitos responsivos).

A dimensão dialógica da linguagem permite concluir também que a produção do sentido não pertence ao locutor. O sentido também é dado na interação e depende tanto do contexto mais imediato como do meio social mais amplo em que estão inseridos os interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Em outras palavras, há que se atentar para o diálogo entre os interlocutores (a interação verbal propriamente dita) e o diálogo de cada um com o ambiente que os envolve e o meio social que os circunda.

O dialogismo, no entanto, não diz respeito somente ao embate discursivo no plano oral. Também se refere ao diálogo entre discursos escritos, ou até mesmo no interior de um mesmo discurso. Barros (2005) considera esses dois tipos de dialogismos: o diálogo entre

interlocutores e o diálogo entre discursos. Já Fiorin (2006) refuta essa ideia, pois para ele o diálogo entre interlocutores também é um diálogo entre discursos. Sendo assim, o dialogismo é sempre entre discursos.

De qualquer maneira, sendo oral, escrito, ou mesmo gestual, imagético, o dialogismo nasce da contraposição entre enunciados, onde cada sujeito discursivo tem seu papel definido no momento da enunciação.

Se um enunciado dialoga com outro, anterior a ele mesmo ou com algum que está por vir, forma uma cadeia complexamente organizada de enunciados (BAKHTIN, 2003b). Um enunciado sempre responde a outro e sempre exige uma posição ativamente responsiva. Assim, podemos entender o dialogismo como o mecanismo de ligação entre os enunciados, o elo que opera nessa corrente complexamente organizada de que nos fala Bakhtin. Daí a linguagem ser constitutivamente dialógica.

Outro ponto importante nessa teoria dialógica não formalizada da linguagem é a questão do dialogismo interno do discurso. O discurso de cada um sempre traz elementos dos discursos dos outros. Nossos enunciados são plenos de palavras dos outros. É claro que o grau de alteridade, de assimilabilidade e de relevância varia conforme a situação, mas esse processo não deixa de ter sua razão criadora (BAKHTIN, 2003b).

A partir dessa constatação, a análise do discurso de linha francesa propõe o princípio da heterogeneidade, ou seja, a ideia de que o discurso de um é tecido a partir do discurso do outro (FIORIN, 2005). Essa heterogeneidade, vale ressaltar, é fruto das relações dialógicas, o que Fiorin chama de “dialogização interna da palavra” (p. 218).

Vê-se como a questão da alteridade perpassa toda a concepção dialógica da linguagem. Respondemos ao outro, assimilamos a palavra do outro, nos dirigimos ao outro, enfim, o *eu* só existe a partir do *outro*. O pensamento bakhtiniano não glorifica nenhum dos pólos da comunicação: a construção de sentidos e o diálogo se fazem na interação do locutor com o interlocutor. Cada um tem sua importância nesse intercâmbio discursivo e o papel de todos os sujeitos da linguagem deve ser igualmente reconhecido.

1.2 Polifonia

Esse reconhecimento da posição de cada um nos remete a um outro conceito de Bakhtin, tão discutido quanto o dialogismo, que é o de polifonia. Essa questão foi explorada por

Bakhtin principalmente na sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Lá ele escreveu que “A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.” (BAKHTIN, 2005, p. 4, grifo do autor). Ou seja, Bakhtin deixa claro que sua análise se restringe ao romance, particularmente de Dostoiévski. Mas podemos, com Brait (2009), estender essa noção para os estudos das ciências humanas, ou quem sabe, ir além e pensar a constituição do ser no mundo. Tezza (2007), por exemplo, considera que a polifonia é substancialmente uma visão de mundo, uma categoria ética.

Para Bakhtin, a polifonia é um conjunto de vozes e consciências plenas de valor que não se misturam e são independentes. Essas vozes são autônomas e participam do diálogo numa relação de absoluta igualdade. Não existem imposições; cada voz representa um ponto de vista diferente, uma visão de mundo, e, como tal, não pode ser considerada melhor ou pior do que outra. Cada voz tem a sua razão de existir.

Dentro do gênero romanesco, Dostoiévski consegue dar a cada personagem uma existência própria, transformar cada um no sujeito do seu próprio discurso, como se a voz do personagem soasse ao lado da palavra do autor (BAKHTIN, 2005).

Daí o herói em Dostoiévski se caracterizar pela autonomia, pela liberdade interna e pelo inacabamento. Autonomia, pois pode tomar as decisões independentemente das vontades de outros (estes entendidos como o autor e demais personagens); liberdade interna, porque está livre do centro único incorporado pela intencionalidade do autor; e inacabamento, pois está em permanente evolução. Em suma, a consciência da personagem não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com outras consciências (BEZERRA, 2005).

Ao romance polifônico, Bakhtin contrapõe o monológico. Enquanto que à categoria da polifonia estão associados os conceitos de inconclusibilidade, inacabamento, dialogismo, isonomia, à categoria do monológico estão associados os conceitos de autoritarismo, acabamento, dogmatismo (BEZERRA, 2005). Nesse sentido, o monológico pode ser compreendido como a centralização das decisões nas mãos do autor, a concentração do processo de criação e a transformação das consciências das personagens em objetos da consciência de seu criador.

A peculiaridade de Dostoiévski foi justamente inverter essa lógica centralizadora e dar poder deliberativo aos personagens, investir-lhes de plenos direitos. Cada voz, cada personagem, é um universo particular e a função do autor no romance polifônico é reger esse grande coro de vozes, essa *multiplicidade de consciências equipolentes*. E para tal não pode manipular arbitrariamente as opiniões e as ideias de seus personagens; é como se o autor tivesse con-

dições de dar vida própria às suas personagens, e a partir de então cada uma conduzir a sua própria história.

1.3 Exotopia

Para realizar esse feito, para que o autor tenha condições de reger esse coro especial de vozes, é necessário um distanciamento entre ele e a personagem. Passemos então ao conceito de exotopia em Bakhtin. Para o pensador russo, esse distanciamento é indispensável para se realizar o acontecimento estético (BAKHTIN, 2003a). A essa separação entre autor e herói Bakhtin denominou exotopia.

A exotopia diz respeito aos diferentes modos de relação (e distanciamento) de uma consciência para outra. Ela pressupõe uma consciência fora da outra. O autor-criador se constituiria como a consciência de uma consciência, a consciência que englobaria e acabaria a consciência do herói (TEZZA, 2005).

Já dizia Bakhtin que “para viver preciso ser inacabado, aberto para mim” (BAKHTIN, 2003a, p. 11); logo, estamos constantemente nos fazendo e refazendo. O processo de subjetivação não para e estamos sempre nos constituindo por tudo o que nos envolve, numa permanente evolução, num eterno devir. O que dá acabamento a mim é o ponto de vista do outro sobre mim. Assim é a relação entre autor e personagem: a personagem, inacabada, depende do autor para ter sua consciência concluída.

O autor só pode satisfazer essa operação porque possui um *excedente de visão*, ou seja, ele enxerga e conhece mais do que cada personagem em particular e mais do que todas as personagens juntas. Munido desse excedente, ele pode dar o acabamento do todo, quer seja das personagens, quer seja do conjunto da obra (BAKHTIN, 2003a).

O olhar exotópico, portanto, é o olhar do distanciamento, o olhar de uma consciência que vê a outra como um todo acabado, sistematizado – o que na verdade ela não pode fazer consigo mesma. É um olhar de fixação e enquadramento, de alguém que está fora e que, com esse movimento, produz um trabalho de objetivação, seja científico ou artístico (AMORIM, 2006). É, em suma, um olhar que convida à reflexão.

1.4 Entrecruzando os conceitos

A linguagem foi definida por Bakhtin como constitutivamente dialógica. Ora, isso significa que as relações dialógicas estão presentes onde haja linguagem, ou seja, em todas as atividades humanas: “As relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.” (BAKHTIN, 2005, p. 42).

O dialogismo, portanto, é condição para a construção do romance polifônico. Não só por essa característica, digamos, onipresente do dialogismo, mas pelo próprio funcionamento desse tipo de romance, ou mais, pela constituição da polifonia em si. Ao construir seus romances, Dostoiévski não o faz como “o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências, mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra.” (BAKHTIN, 2005, p. 17).

Se se tratam de consciências plenivalentes e equipolentes, nenhuma pode se sobrepor a outra, nenhuma deve se submeter a outra. O que resta, então, são relações dialógicas, vale dizer, o embate discursivo entre vozes distintas e independentes. A orientação dialógica é a única que leva a sério a palavra do outro, é a única que considera o ponto de vista do outro como igualmente válido ao seu. A orientação dialógica, assim, garante a isonomia entre as consciências, condição para a emergência da polifonia.

Mas o dialogismo não é só parte constitutiva da polifonia. Ele também assegura o distanciamento necessário para a manifestação do olhar exotópico, ao mesmo tempo em que o distanciamento permite a comunicação dialógica. O diálogo só pode ocorrer entre duas consciências separadas. Se tais consciências se fundem, não só o diálogo fica impossibilitado, como acaba o fenômeno da exotopia. Logo, as relações dialógicas mantêm afastadas as consciências, e esse distanciamento convida ao embate entre vozes.

Todavia outra analogia é possível. Tezza (2007) identifica no excedente de visão a presença do dialogismo: “Assim como a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar, no momento em que nasce.” (2007, p. 243). Poderíamos dizer que a exotopia está para a relação entre consciências assim como o dialogismo está para a relação entre discursos.

Essa comunicação dialogada entre consciências separadas é, ademais, o fundamento para a constituição da polifonia. Em outras palavras, a polifonia pressupõe a exotopia. O autor

precisa de um certo distanciamento entre ele e as personagens para garantir-lhes vida própria. É o excedente de visão do autor que lhe possibilita reger o coro de vozes de maneira orgânica e acabada.

A não coincidência do autor com o herói – ou vice-versa – assevera a imiscibilidade e a autonomia das vozes polifônicas. Distante, o autor cria personagens com pontos de vista próprios e dotadas de uma independência excepcional na estrutura da obra. Através do olhar exotópico, o autor-criador tece uma rede de consciências que interagem e convivem num mesmo espaço, e que representam cada uma um universo determinado e peculiar.

Dado o exposto, percebe-se que dialogismo, polifonia e exotopia são conceitos interdependentes, mas que não se confundem. Cada qual exerce um papel especial no conjunto da obra de Bakhtin e todos foram pensados no âmbito dos estudos da linguagem, relacionam-se aos estudos da lingüística, da semiótica ou aos estudos literários. Forças centrípetas e forças centrífugas completam, a seguir, o quadro conceitual apresentado.

1.5 Forças Centrípetas vs. Forças Centrífugas

Em seu texto *O discurso no romance*, Bakhtin teoriza sobre a dinâmica da centralização e descentralização na linguagem, ou seja, como agem as forças centrípetas e forças centrífugas na vida linguística. Como pano de fundo, o pensador russo reflete sobre a tensão entre a unidade nacional e a heterogeneidade popular (CAMPOS, 2009).

Bakhtin considera que as forças centrípetas dizem respeito à categoria da linguagem comum e única, isto é, um sistema de normas lingüísticas que age como um núcleo “sólido e resistente da linguagem literária oficialmente reconhecida, defendendo essa língua já formada contra a pressão do plurilinguismo crescente” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Essas forças centrípetas estão relacionadas às “forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Aqui o filósofo deixa entrever o contexto soviético de ascensão de Stalin e seu processo de centralização política num país de enorme diversidade cultural.

Essa diversidade cultural (e lingüística) é expressa no conceito de plurilinguismo, definido por Tezza (2003) como

[...] o universo multilíngue da linguagem concreta, o fato de que toda palavra vive imersa em um mundo de pontos de vista axiologicamente e socialmente distintos, e qualquer consideração de significado terá de levar em conta essa realidade plurilíngue que ressoa em toda palavra (p. 302).

Bakhtin observa que o plurilinguismo e a estratificação são agentes das forças centrífugas, ou seja, das forças descentralizadoras que estão associadas à diversidade dos dialetos e das línguas sócio-ideológicas. Estas últimas são entendidas como os *falares* produzidos pela estratificação social, profissional, geracional, de gênero, de uma tendência, etc. Essas diferentes linguagens acabam por produzir diferentes olhares, diferentes pontos de vista específicos sobre o mundo.

Como consequência disso, aponta Bakhtin, temos que a palavra nunca é neutra, impessoal. Para o filósofo

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 1998, p. 100).

A palavra, enfim, só se torna própria “quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica expressiva” (BAKHTIN, 1998, p. 100).

Assim, Bakhtin observa que a língua possui aspecto único somente enquanto sistema gramatical abstrato de formas normativas e abstraída das percepções ideológicas concretas, e, enquanto tal, está de acordo com as forças centralizadoras, unificadoras, enfim, com as forças centrípetas. Enquanto meio vivo, concreto, em permanente evolução, responde por uma tendência à diversidade, à estratificação, é sempre penetrada de intenções e totalmente acentuada. Dessa forma, atua em consonância com as forças descentralizadoras, desunificadoras, enfim, com as forças centrífugas.

1.6 O sujeito em Bakhtin

Assumindo os possíveis riscos de uma extensão dos conceitos bakhtinianos para além de questões estritamente linguísticas, o propósito agora é pensar novas formas de relaciona-

mento entre os sujeitos à luz das noções trabalhadas acima, e refletir sobre a postura de cada um perante esse mundo que nos habita e que por nós é habitado.

O mundo contemporâneo é, reconhecidamente, formado por uma multiplicidade de vozes dispersas que se manifestam pelas mais variadas formas: desde primitivos gritos e sussurros, passando por enunciados verbalizados, cantados, até chegar às mais avançadas tecnologias (cinema, televisores, computadores, iPods, iPhones, tablets, hologramas e o que vier). Qualquer um que tiver acesso à internet pode se manifestar, pode apresentar seu ponto de vista em meio a esse turbilhão de informações humanamente impossível de serem processadas.

Ainda assim, essa multiplicidade de vozes não forma um todo polifônico. A polifonia, como vimos, acontece quando essas vozes e consciências independentes, plenivalentes e equipolentes se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo sua imiscibilidade. Ora, de fato não é isso que ocorre. A correlação de forças das vozes da contemporaneidade anula uma infinidade delas, diminui outras tantas, e potencializa algumas poucas. Se não há isonomia, não há polifonia.

Mas a questão não é somente como o mundo se apresenta para nós, mas também como nos colocamos diante do mundo. Em outras palavras, vale também como o sujeito se posiciona em meio a essa multiplicidade de vozes, pontos de vista e discursos que formam a contemporaneidade. Aliás, as relações dialógicas mostram exatamente isso: a realidade é semantizada num movimento de ida e volta, e é nesse ir e vir constante que eu me faço sujeito e o mundo adquire sentido.

A linguagem é fundamental nesse processo. Ela “passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade. É pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências.” (BRANDÃO, 2005, p. 268). Nesse mesmo sentido, Geraldi (1997) afirma que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros” e, portanto, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas falas” (p. 6). Se é pela linguagem e na interação que nos constituímos como sujeitos, e se a linguagem é, de acordo com Bakhtin, constitutivamente dialógica, então o dialogismo tem um papel relevante nesse processo de subjetivação.

Podemos dizer que o sujeito em Bakhtin, o sujeito das relações dialógicas, não é nem assujeitado e nem soberano. Não é assujeitado porque existe um embate discursivo, ele é ativamente responsivo, não se anula em face de uma estrutura onipotente, contra a qual só resta a subserviência. O sujeito do dialogismo é convocado a se colocar, a agir, e por isso não se pode dizer que ele é assujeitado. Ao mesmo tempo, também não é soberano, pois é constituí-

do, atravessado, habitado pelo outro, pelas palavras do outro. Ademais, participa de um sistema comum de valores, de língua, de regras e não pode ser visto na “condição de fonte absoluta de expressão” (FARACO, 2007, p. 104).

Esse posicionamento entre os extremos (assujeitamento e soberania) é importante para garantir a isonomia entre as vozes. O assujeitado se anula diante do mundo; o soberano se impõe de forma arbitrária. Somente uma postura dialógica orienta a consciência a enxergar na outra o seu valor pleno e igualmente importante.

Ainda assim não é tudo. É necessário também um exercício de autoavaliação, de auto-crítica para se posicionar de forma satisfatória. Isso é possível através da cobrança exotópica. Com o olhar para si de fora de si, com a não coincidência do sujeito com ele mesmo, o indivíduo é solicitado a contemplar sua consciência, realizando um movimento de descentramento importante para a atividade crítica. Enfim, a cobrança exotópica demanda a criticidade e reflexão necessárias para que o indivíduo, a partir das relações dialógicas com o outro, com o mundo e consigo mesmo, possa se colocar de forma consciente nessa profusão de vozes contemporâneas. Dessa forma, o indivíduo reuniria condições necessárias para se constituir como um *sujeito dialógico*.

O sujeito dialógico, portanto, seria aquele capaz de se posicionar nessa multiplicidade de vozes e consciências, reconhecendo a independência, a particularidade e a plenivalência de cada ponto de vista e estabelecendo uma relação dialógica com esse conjunto de outros sujeitos. O sujeito dialógico estaria plenamente de acordo com o mundo contemporâneo, um mundo marcado pela aceleração tecnológica, pelo excesso de informações e de discursos, pela diversidade cultural e pela tendência à multipolaridade. E, acima de tudo, um mundo que precisa estabelecer um pacto para a sobrevivência da própria espécie humana. Para isso, o diálogo é fundamental.

A questão que se coloca agora, entretanto, é como reverter a tendência ao assujeitamento, imposta pelas instituições educacionais (família, escola, meios de comunicação de massa), em um processo de subjetivação marcado pela autonomização, pela polifonia e pelo dialogismo. Claro está que este deve ser o papel do professor, já que a sala de aula é um espaço privilegiado para a constituição do sujeito. É um espaço próprio para o desenvolvimento das relações intersubjetivas, um espaço do embate, do debate, das trocas e que, portanto, orienta o aluno para o reconhecimento recíproco das consciências. A sala de aula permite, a depender do trabalho docente, a emergência da percepção polifônica do mundo e, consequentemente, do sujeito dialógico.

No entanto, muitas vezes nos iludimos com a noção de sujeito autocentrado, queremos crer que dominamos completamente todas as circunstâncias, que somos absolutos e origem de tudo. Diante desse quadro, o trabalho do professor consiste justamente na tentativa de destabilização desse mundo autocentrado do aluno. Aqui entram as forças centrífugas, entendidas como forças capazes de descentrar o sujeito de suas certezas e convicções, convidando-o a se abrir para novas perspectivas, novas concepções e novos universos.

Igualmente importante para esse movimento é o olhar exotópico. O olhar distanciado, o encontrar-se fora, a posição externa, enfim, tudo isso enseja um reconhecimento da alteridade e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de tomar sua própria cultura e seu próprio mundo como objetos. Nesse movimento de descentração e de distanciamento de si, o estudante é convidado a reconhecer outras perspectivas e assumir novos posicionamentos. Com isso, espera-se maior reflexão e criticidade no trato consigo mesmo, com o outro e com o universo que o constitui e é constituído por ele.

Uma vez estabelecidos os fundamentos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa, o próximo passo será contextualizarmos o mundo de hoje sob uma perspectiva histórica e a partir dos meios de difusão de cultura. Trabalho para o capítulo seguinte.

2. Pisando nesse chão devagarinho...

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

Paulo Freire

Vivemos um mundo de intensas transformações. A aceleração tecnológica, particularmente nos meios de comunicação e transporte e nas ciências médicas e biológicas, os processos de integração econômica, os fluxos migratórios, a demanda por uma sociedade sustentável, os fundamentalismos religiosos, as mudanças na geopolítica e o surgimento de um mundo multipolar abalam as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais forjadas ao longo do século XX e principalmente no pós Segunda Guerra.

Para todos os efeitos, no entanto, ressaltaremos a questão das modificações nas tecnologias de comunicação e informação, por entendermos que elas alteram sobremaneira as relações pedagógicas e a função da escola nesse novo contexto que se apresenta.

Muitos autores adotam uma periodização histórica baseada nos meios de difusão de cultura. As tecnologias de comunicação condicionariam os modos de expressão e influenciariam nos processos mentais, constituindo-se num elemento decisivo para se compreender a organização social e o sistema de poder de uma determinada época.

Mediante essa visão, teríamos três grandes eras, três modos fundamentais de gestão social do conhecimento: a oralidade, a escrita e a informática. Certamente, acordando com Lévy (2006), não podemos crer que a sucessão desses períodos se dê por simples substituição; antes elas se fazem por “complexificação e deslocamento de centros de gravidade” (p. 10). Isso significa que em determinada era existe predominância de um modo, e não hegemonia. Nesse sentido, a civilização ocidental, urbana e industrial, que se desenvolveu a partir da oralidade e da escrita, vive na era da informática, mas carrega dispositivos intelectuais e culturais gestados e transformados durante as eras precedentes.

Ainda assim, podemos, num exercício de abstração e considerando todos os seus riscos, atribuir para cada era maneiras próprias de organização política, social, cognitiva, bem como especificidades na formulação do pensamento, na sua expressão e na relação com o corpo e com os sentidos.

Ao mesmo tempo, é necessário fazermos algumas ressalvas. Primeiramente, cada sociedade humana se desenvolve de uma maneira própria, e o impacto de novas técnicas é sen-

tido de múltiplas formas, a depender de como se dá a reação a essas inovações e de como esses dispositivos são pensados, interpretados ou mesmo negligenciados pelas sociedades que os acolhem. Assim, é preciso considerar variantes geográficas, históricas e até mesmo distinções entre grupos de uma mesma sociedade.

É preciso também evitar uma abordagem evolucionista, que garantiria um avanço sequencial dessas eras, e a crença de que essa progressão ocorreria em todas as sociedades humanas. Ora, temos hoje sociedades orais que ignoram técnicas de comunicação como a escrita e a informática, bem como outras que estão adotando recursos audiovisuais e adaptando-os às suas formas de organização social.

Outra ressalva que deve ser feita relaciona-se à hierarquização dos modos de gestão do conhecimento. É comum valorarmos os diferentes modos, atribuindo qualidades superiores aos meios digitais ou impressos. No entanto, cada forma tem suas peculiaridades ontológicas que, ao invés de se excluírem, deveriam se complementar, ampliando as possibilidades e o repertório das ações e do entendimento humanos.

Assim, os universos a seguir serão apresentados como uma tentativa de se compreender o momento presente e não esquemas rígidos que poderiam ser aplicados a toda e qualquer sociedade.

2.1 O universo da roda

A palavra falada foi, desde tempos remotos, o principal instrumento de comunicação humana. Até a invenção da escrita, todas as sociedades humanas se baseavam na oralidade para gerir socialmente seu conhecimento. E mesmo nos milênios seguintes após esse marco, a palavra falada foi soberana na maior parte das sociedades. Muitas se extinguiram ao longo desses anos, ignorando a tecnologia da escrita, outras tantas adotaram essa nova forma de comunicação, cada qual à sua maneira, e algumas sociedades se mantêm até hoje na oralidade, sem o desenvolvimento dos códigos lineares.

Esse caso, em que não houve contato com a palavra escrita, onde a palavra só existe no som, alguns estudiosos (LÉVY, 2006; ONG, 1998) denominaram oralidade primária, para diferenciar da oralidade secundária, típica das sociedades escritas, onde a palavra falada é usada essencialmente como livre expressão e na comunicação cotidiana.

Na oralidade primária, diferentemente, a palavra falada tem como função básica a gestão da memória social (LÉVY, 2006). Não existem outras formas de armazenar as representações verbais senão em fórmulas mnemônicas. O conhecimento deve ser constantemente repetido para não se perder. Daí o mundo noético oral se apoiar na constituição formular do pensamento (ONG, 1998).

O pensamento e a expressão tendem a ser mais aditivos do que subordinativos, mais agregativos do que analíticos, mais situacionais do que abstratos, mais participativos do que objetivamente distanciados (ONG, 1998), mais descritivos do que reflexivos (HAVELOCK, 1996), e mais imaginativos do que conceituais (FLUSSER, 1985). O ritmo é parte essencial do pensamento, pois auxilia na recordação.

Além disso, o pensamento apoiado em uma cultura oral está preso à comunicação. Depende significativamente da interação humana. A palavra falada agrupa as pessoas, e muitas vezes o público ouvinte é levado a reagir intensamente diante das habilidades dos contadores de histórias (ONG, 1998).

O principal sentido mobilizado nas culturas orais é a audição. O sábio é aquele que escuta. Os arranjos lingüísticos são elaborados de modo a prender a atenção do ouvido e a memória acionada é acústica (HAVELOCK, 1996).

Interessante notar que o som possui um princípio unificador e envolvente (ONG, 1998). Ele invade o ouvinte, que o incorpora e o capta de qualquer direção que ele venha.

Na oralidade primária, ademais, a palavra não existe num contexto puramente verbal, é sempre acompanhada pela atividade corporal. Gestos, expressão facial, inflexões vocais, são igualmente importantes para se apreender o sentido daquilo que se enuncia. Pode-se dizer que até mesmo na ausência da palavra, o corpo fala: na mímica, na dança, na capoeira ou em qualquer movimento e expressão corporais a comunicação está presente.

Nesse sentido, quando se fala em cultura oral, não se pode restringir a comunicação e as manifestações desse universo apenas à expressão oral, mas devemos considerar também outras formas igualmente importantes, como a imagética, a musical e a coreográfica (SEVCENKO, 2006).

A percepção do tempo também é particular nesses tipos de sociedade. A forma canônica do tempo é o círculo: a transmissão e a passagem do tempo supõem um incessante movimento de recomeço, de reiteração, enfim, de eterno retorno (LÉVY, 2006). Esse movimento circular caracteriza igualmente a leitura das imagens, uma vez que o olhar tende a voltar para contemplar elementos já vistos (FLUSSER, 1985). Essa circularidade estabelece relações sig-

nificativas entre os elementos observados e produz o que Vilém Flusser chama de “consciência mágica”² (1985).

Assim, som, corpo e círculo são elementos vitais na cultura oral e se combinam e se realizam num espaço típico dessas culturas: a roda. A roda pode simbolizar esse universo justamente porque é nela onde se contam as histórias, onde se dança, se expressa, onde acontecem rituais, enfim, é o espaço onde se efetiva e se vivencia a cultura. A roda seria o “suporte” das culturas orais.

O universo da roda, pela sua longevidade e primordialidade, torna-se fundamental, portanto, para a compreensão das culturas humanas, fornecendo as bases para o posterior desenvolvimento de outras formas de cultura. Nessa perspectiva, a cultura oral pode ser vista como um substrato comum a todas as sociedades, ponto inicial para qualquer reflexão sobre o homem e a linguagem.

2.2 O universo do papel

Quando novos dispositivos de comunicação, novas técnicas de transmissão e tratamento da mensagem, enfim, quando novos meios de difundir a cultura são inventados, a antiga ordem das representações e dos saberes é alterada e um novo estilo de humanidade é concebido (LÉVY, 2006). Foi o que aconteceu com o advento da escrita e o surgimento das sociedades letradas.

Se a palavra falada foi a primeira forma pela qual o homem pôde desvincular-se de seu ambiente e retomá-lo de novo modo (MCLUHAN, 2002), em outras palavras, refletir sobre seu mundo, a palavra escrita, por sua vez, proporcionou a reflexão sobre a própria linguagem (ONG, 1998). Nas sociedades em que ela foi completamente interiorizada, como na civilização ocidental, a escrita condicionou e reestruturou o pensamento.

As mudanças causadas pelo impacto dessa nova tecnologia puderam ser sentidas pelos seus contemporâneos, ainda que os efeitos do uso prolongado não pudessem ter sido dimensionados. Pensadores como Lao Tsé e Confúncio na China e Sócrates e Platão na Grécia deixaram registradas suas impressões, justamente no momento em que parte da cultura oral era transformada e recriada no universo da cultura escrita.

² Assunto tratado no Capítulo 4.

Um dos efeitos observados com a introdução da escrita foi o distanciamento do sujeito em relação ao objeto, ou seja, a separação da coisa em relação à consciência que a cria. Pela primeira vez na história, os discursos puderam ser separados das circunstâncias em que foram produzidos, e nessa nova situação a atribuição do sentido passa a ocupar um lugar central no processo de comunicação (LÉVY, 2006). Com o tempo, cria-se uma tradição hermenêutica calcada no trabalho árduo de interpretação dos textos e que visa diminuir a distância entre o mundo do autor e o mundo do leitor.

Levy (2006) enfatiza também o surgimento das teorias como consequência dessa separação entre o sujeito e seus discursos. Uma vez que os textos são isolados das condições de sua criação e recepção, é possível construir discursos que bastem a si mesmos, discursos independentes das situações singulares em que foram elaborados e criados.

Outra consideração realizada por diversos autores (ONG, 1998; LÉVY, 2006; FLUSSER, 1985, 2007; HAVELOCK, 1996) é que a escrita proporcionou o desenvolvimento da consciência histórica. A separação do passado e do presente, a ordem sequencial dos signos sobre a página, a explicação progressiva de imagens, a transformação de cenas em processos e o entendimento do mundo como um acontecimento permitiram ao homem a concepção de um tempo linear, irreversível, ou seja, da própria história.

A escrita também altera a forma de estocar conhecimento. O registro de informações em um suporte permite aliviar o cérebro humano de cargas consideráveis de memorização, aumentando as energias disponíveis para o pensamento conceitual (HAVELOCK, 1996). Além disso, uma vez que a memória se separa do sujeito, torna-se objetiva, impessoal; o saber torna-se um objeto suscetível de análise e exame. Uma das preocupações passa a ser a busca de uma verdade independente dos sujeitos que a comunicam (LÉVY, 2006).

A palavra escrita adquire um status visual: a cultura letrada tende a prender a atenção do olho, e não mais do ouvido. Ao contrário do princípio unificador do som, a visão isola, dissecar, situa o observador fora do que ele vê. Assim, o conhecimento torna-se fragmentado e o exame classificatório e explicativo dos fenômenos ganha força e distinção.

A cultura escrita é tida como mais abstrata do que a cultura oral. Para produzir imagens, por exemplo, o homem abstrai duas dimensões da realidade espaço-temporal, restando outras duas dimensões. Para escrever, ele abstrai mais uma dimensão, restando apenas uma. Portanto, para se decifrar os códigos bidimensionais, deve-se restituir duas dimensões abstraídas, enquanto que para se decifrar a escrita, o esforço é maior, pois são três as dimensões a serem restituídas (FLUSSER, 1985).

A tecnologia dos tipos móveis, inventada por Gutemberg tal qual a conhecemos, imprime novas características à cultura escrita. A imprensa introduz a mecanização, a homogeneidade, a repetibilidade no processo de difusão da cultura. E ainda mantém características da cultura manuscrita como a uniformidade, a sequencialidade, a fragmentação, a continuidade e a especialização (MCLUHAN, 2002).

Outra questão apontada por Ong (1998) é a relação da palavra impressa com o espaço. Se a escrita moveu as palavras do mundo do som para um mundo do espaço visual, a impressão encerrou as palavras em uma posição nesse espaço. O controle tipográfico se traduz na posição exata que as palavras têm na página e a na relação espacial de umas com as outras. Os princípios que regem a página impressa são os da clareza e da nitidez.

Inicialmente, no entanto, a tecnologia da escrita era conhecida somente por uma elite de literatos. A casta de sacerdotes e a casta dos guerreiros usavam a escrita como controle administrativo e militar. A maior parte da população permanecia iletrada, programada por imagens e persistindo na consciência mágica. Assim foi, na civilização ocidental, até o início da Idade Moderna, quando a tipografia reduziu os custos dos textos e possibilitou a uma burguesia em ascensão compartilhar com a elite o domínio da tecnologia da escrita. Com a Revolução Industrial, a urbanização, a imprensa e o processo de escolarização, a massa de iletrados torna-se alfabetizada e passa a ser programada por textos (FLUSSER, 2007). Isso ocorre nos países europeus mais industrializados durante o século XIX. Em outros países europeus e nos países latino-americanos esse processo só ocorre, em certa medida, no século XX. Portanto, a consciência histórica e o pensamento estruturado pela escrita tornam-se relativamente universais muito recentemente na história do ocidente.

Dado o exposto, pode-se designar o papel como o símbolo da cultura escrita (quirográfica e tipográfica). Ele é o suporte para a realização desse tipo de cultura, e representa um universo onde as ideias e os pensamentos devem estar dispostos de forma organizada, sequenciada, controlada, e onde eles existem fora e distanciados da consciência. Além disso, o papel representa a lei, o contrato, é o suporte da ciência, da filosofia, da história, da religião, da literatura, dos periódicos.

2.3 O universo da tela

O processo de tecnologização da palavra continua, agora ecoando das telas da televisão, do cinema, do computador, do celular, do i-pod, do i-pad, do i-phone e de tantos outros aparelhos que se combinam, se recombinaem e se multiplicam nesse início de século. Esse é o universo que nos envolve, que nos constitui e que encanta cada vez mais as novas gerações.

A passagem dos meios escritos e impressos para os meios eletrônicos ocasiona profundas transformações nas sociedades que incorporam essas técnicas e é vista por alguns autores (FLUSSER, 1985; MCLUHAN, 2002; LÉVY, 2006) como tão importante quanto a invenção da escrita.

O problema que se coloca é que vivemos no exato momento em que tal mudança desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estruturadas a partir da generalização da imprensa, fazendo desabar as fundações culturais que comandavam nossa apreensão do real (LÉVY, 2006). Ao mesmo tempo, esse processo crítico permite que estratégias inéditas e rumos inusitados e criativos possam emergir, como se fosse possível uma certa redenção aos caminhos tortuosos percorridos até aqui pela humanidade. É claro que o futuro será aquilo que realizarmos no mundo de hoje.

Pensar o universo da tela não é tarefa fácil, uma vez que estamos mergulhados nesse turbilhão de transformações. Somente em retrospecto é que reconhecemos a natureza de nossas experiências, diria Hobsbawm (1995). Por esse motivo, não existe consenso a respeito do impacto dessas mudanças – aliás, como de resto para qualquer assunto acadêmico.

A tecnologia eletrônica, diferentemente do papel, se dissemina rapidamente e tem um impacto mundial, principalmente a partir dos anos 70. Com a desregulamentação dos mercados e a globalização econômica, a indústria cultural ignora fronteiras nacionais e se impõe de forma absoluta. Esse projeto modernizador obedece a uma lógica de controle relacionada à expansão capitalista e ocidental (HOBSBAWM, 1995). Mesmo aceitando benefícios dessa expansão, deve-se reconhecer que ela solapou boa parte da concepção de mundo das sociedades orais ou em transição durante o século XX.

O que observamos, portanto, é uma nova era se abrindo. Porém, diferentemente da precedente, agora a civilização ocidental quase que em sua totalidade torna-se usuária das novas mídias, seja o cinema, a televisão ou a internet. É um impacto que, relativamente, ocorre de forma simultânea nos diversos países de cultura ocidental, independentemente do seu

desenvolvimento industrial, e atinge praticamente todo o corpo social. As mudanças, portanto, são quantitativas e qualitativas.

Uma primeira questão a ser colocada é o predomínio das imagens técnicas (FLUSSER, 1985) sobre a tecnologia da escrita, suscitado pela difusão da fotografia, do cinema e da televisão. As imagens técnicas são imagens produzidas por aparelhos, e nesse sentido diferem das imagens tradicionais, produzidas diretamente pelas mãos humanas ou por ferramentas. Enquanto as imagens tradicionais são mediações entre o homem e o mundo, ou seja, foram criadas para explicar o mundo, as imagens técnicas são mediações entre o homem e os textos escritos, portanto foram criadas para explicar tais textos³.

A informática, no entanto, reconduz a escrita a uma posição central na cultura. As telas dos novos aparelhos, diferentemente das de seus predecessores, trazem textos escritos. Ainda assim, a escrita não é soberana nesse universo como na cultura impressa; antes, convive com múltiplas linguagens. Além disso, a textualidade eletrônica possui suas peculiaridades típicas de um novo suporte⁴.

A informática associada às telecomunicações introduz uma novidade na história humana: a possibilidade de comunicar textos, imagens, vídeos e sons simultaneamente e instantaneamente. A luz e a energia elétrica eliminam os fatores de tempo e espaço (MCLUHAN, 2002), colocando em cheque o processo de duração e a própria concepção de história. Nesse sentido, Flusser (1985) considera que vivemos numa era pós-histórica, ou seja, a História estaria naufragando juntamente com a cultura escrita da qual é tributária.

Outra mudança importante, apontada por Lévy (2006), é a preponderância dos modelos sobre as teorias. Um modelo é corrigido e aperfeiçoado ao longo das simulações, e geralmente é explorado de forma interativa. Distanciando-se das teorias pretensamente definitivas, os modelos são plásticos, dinâmicos e pensados para determinado uso de determinado sujeito em um momento dado (LÉVY, 2006).

Outra marca distinta do universo da tela é seu padrão de organização em rede. A rede é a estrutura elementar das telecomunicações. A Internet, principal símbolo dessa era, pode ser definida como a rede de redes planetárias, o lugar onde a interconexão e a interatividade são levadas ao limite.

O poder periférico e descentralizador da rede suscita reações eufóricas: a promessa de uma circulação generalizada e libertadora de fluxos de informações e das ondas econômicas indica, para uns, um futuro emancipador da rede. Outros, por sua vez, enfatizam a oportuni-

³ Questão discutida no Capítulo 4.

⁴ Questão discutida no Capítulo 3.

dade que ela oferece ao poder central de controlar o planeta (MUSSO, 2004). De qualquer forma, a rede se sobrepõe ao padrão circular das sociedades orais e ao padrão linear das sociedades escritas, inclusive alterando a organização do espaço-tempo: a rede de comunicação adiciona ao espaço-tempo físico um espaço ampliado e um tempo reduzido (MUSSO, 2004).

O universo da tela apresenta mais uma peculiaridade: a hibridização das linguagens. A hipermídia é a capacidade de congrega, num mesmo suporte, os mais diferentes signos, códigos e mídias. Textos, imagens, sons, gráficos, vídeos se integram num mesmo ambiente informacional, alterando nossa compreensão sobre o próprio ato de ler e de interagir.

Aliás, as tecnologias eletrônicas alteram também a relação entre os sentidos. As telas continuam estimulando a visão, assim como os textos escritos, mas a acuidade e a exigência por detalhamento é cada vez maior. Os ouvidos são igualmente requisitados, e a combinação desses sentidos origina a chamada cultura audiovisual. Mas Santaella (2004) sublinha que os computadores, por meio do *mouse* e do teclado, exercitam o sentido do tato, e esse poder háptico é central para se compreender a sensação de imersão no ato de navegar. É por meio da palpabilidade manipuladora da mão, movimentando objetos no plano da tela, que se produz a sensação de um espaço, o ciberespaço.

Enfim, o universo da tela é o novo ambiente de aculturação que se coloca para o homem contemporâneo. São novas possibilidades de entendimento, pensamento, compreensão, percepção e cognição que se abrem; são novas formas de constituição de sujeitos, novos caminhos para a humanidade.

2.4 Contextualizando o caso brasileiro

Pensemos agora como se deu o desenvolvimento desses universos culturais no caso brasileiro.

Quando os europeus cá chegaram, no final do século XV, encontraram povos nativos que viviam exclusivamente no universo da cultura oral. Interessados nas terras e riquezas desse vasto território, empreenderam o processo de conquista e colonização, incorporando lentamente essas terras ao nascente império lusitano. O choque entre esses dois mundos foi, também, um choque entre uma sociedade baseada na tecnologia da escrita e sociedades que se nutriam da oralidade. A incompreensão dessas diferenças levou a historiografia tradicional a

denominar esse movimento de “Descobrimento”, numa alusão a uma possível insignificância cultural e histórica dos povos nativos.

Interessados em ampliar a mão-de-obra e aumentar os lucros da empresa colonial, os portugueses voltaram-se para o tráfico de escravos no Atlântico, deslocando milhões de africanos de suas terras e provocando um dos maiores fluxos migratórios da história humana. A maior parte das nações africanas que atravessou o oceano também era constituída por sociedades orais.

No entanto, durante um bom período do passado colonial luso-brasileiro, a tecnologia da escrita ficou restrita principalmente aos membros da Igreja e ao corpo burocrático. Ou era usada como forma de aculturação dos nativos. Os escravos eram proibidos de estudar e somente aos filhos da aristocracia era permitido o acesso a uma cultura letrada. E ainda assim, não era fácil. Os jovens brancos, caso fossem orientados para as letras, ou assistiam às lições dos jesuítas ou aprendiam com particulares.

Outro entrave era a proibição, por parte da metrópole, de manufaturas na colônia, inclusive aquelas dedicadas às “letras impressas”. Escolas, bibliotecas, livrarias e gráficas quase não existiam por aqui – ou não existiam de fato. A primeira tipografia só chegou em 1808 com a Família Real. Só aí podemos observar um incipiente mercado de livros e um crescimento das oportunidades de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, 2003).

Com a emancipação política essa situação pouco muda. Em geral, os negros, brancos e mestiços pobres, bem como os imigrantes europeus, além dos próprios escravos, eram mantidos sistematicamente à margem da cultura escrita. O Estado brasileiro “efetivamente omitiu-se das questões educacionais, deixando o encargo às Províncias que, empobrecidas, não tinham condições, nem interesse de resolver o problema” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 136).

Mesmo a República, e a necessidade apresentada de ser alfabetizado para se tornar um cidadão, não têm força para transformar esse quadro. Em 1890, é criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, reacendendo as esperanças de mudanças. Doce ilusão: o país teria que esperar para ver nascer uma política educacional eficiente (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003). Em 1930, mais esperanças com o Ministério de Educação, quando novas medidas foram tomadas visando organizar a vida escolar, a produção de livros didáticos e o debate sobre o ensino no país. Alguns avanços, mas não o suficiente. O fato é que o processo de aculturação pela escrita só ganhará relevância com a urbanização e a industrialização nos anos 50 e a progressiva universalização da escola nas décadas seguintes.

Portanto, a história e a composição da população explicam o predomínio da oralidade nas gentes brasileiras, como também fornecem uma pista para se compreender a riqueza da cultura popular e o repertório de danças e ritmos regionais. O universo do papel demoraria a se estabelecer em terras tupiniquins, mas ao fazê-lo, veria a ascensão fulminante de um novo tipo de universo cultural: o universo das telas.

Assim, o processo de escolarização das massas nem bem havia se completado e a massificação dos meios de comunicação, particularmente a televisão, avançava a passos largos sobre o território nacional. Hoje, quase que a totalidade dos domicílios brasileiros possui um aparelho televisor, mostrando que a receptividade do povo para com esse dispositivo foi enorme.

A Internet parece seguir caminho semelhante, porém com velocidade menor de propagação. É possível que em poucos anos a grande maioria dos brasileiros se transforme em usuários da rede. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009⁵, mostram que 71,1% dos adolescentes entre 15 e 17 anos e 68,7% dos jovens entre 18 e 19 anos utilizaram a internet em 2009.

Acompanhando o crescimento da Internet, estão os celulares, que também fazem parte das novas mídias. Na mesma pesquisa, 57,7% da população brasileira acima dos 10 anos disseram possuí-los em 2009. Esse percentual ultrapassa os 70% entre a população com faixa etária dos 20 aos 39 anos.

Avaliando a especificidade da América Latina no que diz respeito aos universos culturais mencionados, Martín-Barbero (1995) defende a ideia de que a maior parte dos latino-americanos estaria sendo incorporada à modernidade por meio da gramática do rádio, do cinema e da televisão, sem passar necessariamente pelo livro e pela leitura e sem necessariamente deixar a cultura oral.

Dessa forma, podemos concluir, em linhas gerais, que o povo brasileiro é fortemente marcado pela oralidade, recentemente escolarizado, com baixos níveis de letramento e incorporando rapidamente os meios eletrônicos de comunicação.

⁵ Cf. IBGE (2010).

2.5 Crises da educação

Quando se fala em crise da escola, fracasso escolar, crise da educação, e outros epítetos largamente usados no discurso pedagógico, esse quadro apresentado deve necessariamente ser levado em conta. A negligência do Estado em relação à educação pública, a predominância da oralidade entre o povo brasileiro e o impacto das novas tecnologias na cultura são alguns dos elementos importantes para se entender a complexidade dos fatores que compõem esse fenômeno. E que, no fundo, estão relacionados ao projeto de modernidade que aqui se configurou.

De todos eles, o impacto das tecnologias de informação e comunicação parece ser o mais relevante para a discussão que se propõe. Esses novos meios significam, sobretudo, um desafio cultural para a escola (MARTÍN-BARBERO, 2003). Trata-se de pensar “a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual – o ecossistema comunicativo que constitui o ambiente circundante” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 68). Afinal de contas, o jovem cresce num mundo eletricamente estruturado, mas a escola ainda se configura de acordo com os velhos padrões da cultura impressa (MCLUHAN, 2002).

Uma transição admitindo as novas maneiras de pensar e conviver elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática não é tarefa simples. Há cinco mil anos a escola se baseia no falar do professor e na escrita manuscrita do aluno; há quatro séculos, faz-se um uso moderado da impressão (LÉVY, 2006). Ora, uma “verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar” (LÉVY, 2006, p. 9). Não há consenso entre professores e pesquisadores sobre como essa transição deve ser feita, mas certamente o modelo de ensino praticado hoje não responde mais aos anseios dos alunos e tampouco às demandas da sociedade.

Logo, a questão de maior proeminência no processo de escolarização das gerações atuais para quem vive o cotidiano escolar é o embate entre um ensino baseado em textos verbais e a cultura das tecnoimagens, da hipermídia e da telemática que cerca o estudante. Esse choque provoca um fenômeno que chamaremos de *negação do texto*: uma recusa sistemática (e talvez até inconsciente) por parte dos educandos a ler e escrever textos propostos pela instituição escolar. Essa recusa se traduz, na prática, em indisciplina, desinteresse e estratégias de sabotagem de todos os tipos⁶.

⁶ Atentando para essa questão, Rojo e Batista (2003) criticam as propostas dos livros escolares para o letramento, pois estas, no geral, ignoram as formas sociais orais em favor das formas escriturais. Os autores propõem um via

O que está em jogo nesse cenário de instabilidade é, no geral, o papel da escola e do professor. Que tipo de escola se pretende para as nossas crianças? Quais são as atribuições do professor na sociedade informacional? Que exigências faremos dos estudantes para torná-los cidadãos do século XXI? No plano específico, por sua vez, é a função da escrita – e por extensão, a noção de letramento – que está sendo questionada. É certo que “sem o domínio da linguagem escrita, não adentramos adequadamente o mundo do não-verbal; apenas com a linguagem escrita, o conhecimento do e a participação no mundo ficam limitadas” (BACCENGA, 2002). Assim, devemos repensar o papel da escrita na escola e sua relação com outras linguagens: ela é central na sociedade em que vivemos, mas por si só não condiz mais com um mundo em constante mudança.

2.6 A educação pela roda, pelo papel e pela tela

Os universos culturais mencionados podem ser transpostos e entendidos como eixos pedagógicos. Assim teríamos os eixos da roda, do papel e da tela: três tipos diferentes de linguagem, três ontologias próprias, três formas diversas de educar. A instituição escolar, numa tentativa de se adaptar às recentes e contínuas transformações, deveria incorporar a cultura oral à cultura escrita e digital, buscando um equilíbrio entre esses três modos fundamentais de cultura. Assim, surgiriam três pedagogias distintas, as quais sozinhas e entrelaçadas dotariam os educandos de melhores possibilidades de ação, de percepção e de compreensão do mundo. Garcia Canclini (2008), nesse sentido, defende uma escola que “admita a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica” (p. 33).

2.7 Na realidade...

Para todos os efeitos, o que temos de fato é um mundo em constante transformação. Uma complexificação dos universos, onde aquele que sucede não elimina o anterior, mas cer-

de interação entre ambas as formas, a fim de que o alunado possa dotar de sentido e ressignificar as cristalizações letradas.

tamente o incorpora e o modifica. Claro está, por extensão, que as novas tecnologias de informação e comunicação estão alterando a configuração social, econômica, política, cultural, cognitiva e, portanto, educacional, do mundo vivido.

Nesse sentido, para os objetivos desta pesquisa, trata-se de pensar em que medida essas tecnologias influenciam a constituição dos sujeitos e suas práticas de leitura. Afinal de contas, os sujeitos da pesquisa, além do professor/pesquisador, são os próprios alunos, e a maneira como eles se colocam no mundo, e como leem o papel e a tela, são essenciais para as investigações pretendidas. Assim sendo, o próximo capítulo se preocupará com as novas formas de leitura no universo da tela.

3. Práticas de leitura: entre o passado e o presente

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”
Paulo Freire

Jesús Martín-Barbero afirma que o livro já não é mais, nas sociedades contemporâneas, o eixo que articula a cultura (MARTÍN-BARBERO, 2003). Pode ser uma constatação penosa para muitos admiradores, pesquisadores e usuários desse artefato, mas o fato é que, observando as novas gerações e a relação simbiótica das crianças e jovens com os meios audiovisuais, devemos concordar com esse teórico latino. O livro, entendido como produto da cultura impressa, deu lugar aos aparelhos e suas respectivas telas; são esses novos objetos, reprodutores e produtores de imagens, sons, vídeos, que encantam os mais novos.

Ainda assim, a escrita e a leitura continuam presentes nas sociedades contemporâneas. Não só na forma manuscrita ou impressa, mas também digital. Para Marcuschi, “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, 2004, p. 18). É claro que ela se modifica nesse novo ambiente – o ciberespaço – não só por conta do novo suporte (a tela do computador), mas pelas possíveis relações com informações de natureza diversa (som, imagem, vídeo).

Refletir sobre a historicidade e as práticas de leitura contemporâneas é importante para se apreender a maneira como os alunos lêem textos, particularmente impressos. A atividade de leitura, ainda que de certo modo saturada tal qual é realizada na escola, é de extrema importância para os vários letramentos e, portanto, para a formação de uma cidadania pretensamente crítica.

3.1 Leitura: revoluções e modalidades

Podemos estabelecer, de acordo com Chartier (1999b), múltiplas *revoluções* da leitura, bem como diversos modelos de relação com a escrita que se sucederam ao longo da História ocidental. Essas transformações ocorrem tanto na técnica de produção dos textos, como no suporte do escrito, como também nas práticas de leitura (CHARTIER, 2002). Poderíamos

enumerá-las assim: a revolução do suporte, com a passagem do rolo para o códice; a revolução nas práticas de leitura, com a passagem para uma leitura silenciosa e visual; a revolução da técnica de reprodução dos textos, com a invenção da imprensa por Gutemberg; a revolução do século XVIII, com a intensificação de uma leitura extensiva; a revolução no acesso, com a democratização da leitura no século XIX; e a revolução atual da eletrônica, ao mesmo tempo do suporte, da técnica e das práticas.

Essas mudanças capitais ensejaram diferentes modelos de leitura: o modelo da leitura oral, praticado na Antiguidade; o modelo da leitura monástica, na Alta Idade Média; o modelo escolástico, nos séculos XII e XIII; o modelo humanista, na Renascença; o modelo religioso da Reforma; o modelo de leitura extensiva, no século XVIII; as práticas difusas do século XIX; e a leitura hipertextual e hipermediática do século XXI.

No entanto, algumas ressalvas devem ser feitas. Por um lado, a palavra *revolução* pode ser questionada por se tratar de uma ruptura radical entre o passado e o presente ao se estabelecer um marco historiográfico. Ainda assim, é o termo usado por boa parte dos historiadores do livro e da leitura para compreender as mudanças efetivadas nesse campo. Por outro lado, os modelos devem ser entendidos como formas predominantes de leitura e não hegemônicas. Isso significa que diferentes modalidades e práticas coexistiram (e coexistem), tais como a leitura *intensiva* e a leitura *extensiva*, a leitura oralizada e a leitura visual. Ocorre que, em dado momento, alguma dessas práticas torna-se padrão, e sua difusão estabelece um modelo, ofuscando formas distintas e contemporâneas de apropriação dos textos.

Para entendermos melhor as transformações relacionadas à textualidade eletrônica, convém nos distanciarmos do presente e observarmos com um pouco mais de atenção as mudanças ocorridas nessa longa história da leitura e do livro, da qual somos em grande parte tributários.

Nossa viagem no tempo começa com a Antiguidade Clássica, particularmente na Grécia, essa que é considerada o berço da civilização ocidental. A cultura grega era uma cultura fortemente oral, e a memorização era um meio de estocagem cultural (HAVELOCK, 1996), mesmo após a invenção do alfabeto por volta de 1000 a.C. (DARNTON, 2010). Tanto é que durante séculos o livro (sempre em formato de rolo) foi considerado apenas como um suporte de fixação e conservação do texto, ou seja, um auxílio para trazê-lo novamente à memória (CAVALLO; CHARTIER, 1998). De acordo com esses autores, as últimas décadas do século V a.C. parecem delimitar as fronteiras entre esse tipo de uso e aquele destinado propriamente à leitura, em consonância com o que Havelock (1996) chamou de revolução alfabética.

Ainda assim, essa leitura não se enquadra no modelo de leitura que nós temos hoje. Os textos gregos eram escritos para serem lidos em voz alta ou ouvidos, isto é, estavam vinculados a uma sonorização. Assim, “os destinatários do escrito não são leitores no sentido exato do termo, mas ‘ouvintes’, como os próprios gregos os chamavam” (SSEMBRO, 1998, p. 48). Nesse sentido, Chartier (1999b, p. 21) aponta que, desde a Antiguidade, “ler em voz alta é, para um autor, colocar um trabalho em circulação, ‘publicá-lo’”.

É certo que a maior parte dos gregos era iletrada. Dos que tinham a capacidade de decodificar a escrita, uma minoria acabou desenvolvendo a habilidade da leitura silenciosa. Partindo de alguns documentos e do estudo lingüístico, Svembro (1998) conclui que, a despeito da tradição e das formas de transmissão oral – e da *scriptio continua* (a escrita sem espaços ou pontos entre as palavras) –, um grupo limitado de gregos exerceu a prática da leitura silenciosa, visual. Uma leitura diferente, portanto, da leitura tradicional.

Sua tese parte do princípio que o contato frequente com grandes quantidades de textos não foi suficiente para o desenvolvimento da leitura silenciosa. Esta teria se tornado mentalmente possível graças à experiência do teatro. Da mesma forma que o público acompanha em silêncio o que ocorre no palco, o leitor acompanharia visualmente as letras do texto. O escrito teria então a mesma autonomia que o espetáculo teatral.

Mas a leitura silenciosa permaneceu como um fenômeno marginal no mundo grego. Somente os profissionais da palavra escrita tiveram habilidades para interiorizar a voz leitora. Por esse motivo, Svembro (1998) considera que não teria havido necessidade de se desenvolver um vocabulário próprio, recorrendo-se então aos termos já existentes para designar esse tipo de leitura.

O certo é que as experiências de leitura na Grécia antiga eram muitas, como se pode concluir a partir do seu léxico. De acordo com Cavallo e Chartier:

Verbos como *nemein* e seus compostos (*ananemein*, *epinemein*) significam ler no sentido preponderante de "distribuir" o conteúdo da escrita, implicando por isso mesmo uma leitura oral, "ler em voz alta"; *anagignoskein* designa o ler como momento do "reconhecer", de "decifrar" as letras e suas sequências em sílabas, palavras, frases; esse "decifrar" pode ser determinado pelos diversos advérbios: *tacheos* ("rapidamente"), *bradeos* ("com dificuldade"), *ortos* ("corretamente"), *kata syllabem* ("sílabas após sílabas"); enquanto os verbos que utilizam metáforas particulares, *dierchomai* e *diexeimi*, "percorrer", acabam por referir-se a um texto "percorrido", isto é, "atravesado do começo ao fim" com muita atenção e, portanto, em profundidade. (1998, p. 12 e 13)

As palavras mostram a diversidade e a riqueza existentes na relação que os gregos desenvolveram com a escrita e os textos. A partir de então os livros desempenhariam um papel fundamental na cultura ocidental. Essa relação, por exemplo, influenciou e transformou de maneira importante a cultura romana.

Tal influência se fez sentir principalmente a partir do final do século III e início do século II a.C., quando da conquista grega pelos romanos. Estes ficaram fascinados com a exuberância da cultura grega. Os livros gregos passaram a funcionar como modelos para os latinos, e suas bibliotecas inspiraram a criação de bibliotecas particulares romanas (CAVALLO, 1998).

Mas por ora, o público de leitores não passava de uma pequena elite. De acordo com Cavallo (1998), essa situação só se modificaria no Império, consequência de uma maior difusão do alfabetismo. Aí vemos as práticas de leitura se expandirem pelas classes médias e até pelas classes médias baixas. Esse “novo” público era bastante diversificado e estratificado, variando conforme a origem social e a educação recebida, e por isso mesmo com escolhas e interesses de leituras diferenciados. Inclusive observamos um maior ingresso de mulheres no mundo da escrita. Todavia, mesmo renunciando a qualquer tentativa de quantificar com maior precisão o número de leitores, Cavallo afirma que esse público continuava a ser uma minoria.

O crescimento e diversificação de leitores geraram práticas distintas de leitura, ou seja, diferentes maneiras de ler, de compreender e de apreciar textos. Registra-se inclusive o aparecimento de uma literatura de entretenimento, diferente da tradicional literatura para os mais instruídos.

Apesar da leitura silenciosa também se fazer presente no mundo romano – assim como no mundo grego – Cavallo (1998, p. 80) conclui que “a maneira mais habitual de ler era, em qualquer nível e função, a leitura em voz alta”. A articulação oral do texto escrito se fazia necessária para a sua compreensão, particularmente para aqueles que não tinham um olhar suficientemente exercitado, visto que os sinais críticos ou de pontuação não eram usados sistematicamente e não possuíam regras estabelecidas. Vale ressaltar que a *scriptio continua* passou a prevalecer sobre os *interpuncta* (os pontos que indicavam as separações entre as palavras) a partir do século I (CAVALLO, 1998), corroborando para as dificuldades da leitura silenciosa.

Ainda de acordo com esse autor, a necessidade de aproximar o livro do leitor vai levar ao aparecimento do codex (código), o livro encadernado com páginas. O código surge, portanto, como resposta a uma maior demanda de leitura, e vai se afirmar definitivamente, no Ocidente romano, no final do século III d.C. Tanto Darnton (2010) e Chartier (2002), como Pe-

trucci (1999b) consideram esse fenômeno extremamente importante na longa história do livro. Trata-se de uma revolução do suporte que vai ter um impacto crucial nas práticas de leitura. Vejamos por quê.

Antes de mais nada, contudo, devemos salientar que esse impacto não é imediato. A difusão do códice não modificou prontamente as estratégias e modalidades de leitura. De acordo com Chartier (2002, p. 112), “a longa história da leitura mostra com firmeza que as mutações na ordem das práticas são geralmente mais lentas do que as revoluções das técnicas e sempre em defasagem em relação a elas”.

De qualquer forma, as possibilidades de leitura que a nova forma do livro permitiu foram muitas. Talvez a mais importante foi a percepção da página como unidade (DARNTON, 2010). Se o rolo induzia a um “aspecto panorâmico” da leitura, o códice “favorecia uma leitura fracionada, feita página por página e, portanto, por segmentos de texto”, o que “impedia uma visão conjunta do conjunto” (CAVALLO, 1998, p. 95).

Além disso, o leitor não necessitava mais das duas mãos para segurar o objeto literário, como no rolo, e com uma das mãos livres poderia escrever e fazer anotações enquanto lia. Isso de fato tornou-se uma prática corrente, incitando inclusive a uma leitura simultânea e coordenada de vários textos e permitindo ao desenvolvimento da exegese do texto (CAVALLO, 1998).

Outra modificação considerável foi na própria noção de “livro”. Enquanto que anteriormente o livro estava associado a uma obra e poderia abarcar vários rolos, com o códice, o livro foi associado ao objeto encadernado, que poderia conter uma ou mais obras de um mesmo autor, um conjunto de escritos de mesma natureza ou até obras diversas. Assim, a noção de leitura total de um texto também se modifica: antes era limitada a um único rolo, agora compreendia o conteúdo inteiro de um códice.

A difusão do códice também está relacionada à questão econômica. Por ser organizado em páginas, escrevia-se nos dois versos da folha, e era possível colocar uma quantidade de texto muito mais extensa da que cabia no rolo.

Esse foi um dos motivos apontados por Cavallo (1998) para a adoção do códice pelos cristãos. Aliás, Darnton (2010) afirma que o códice foi crucial para a propagação do cristianismo. Além da questão econômica, Cavallo (1998) menciona a associação íntima entre o rolo e a tradição cultural das classes dominantes, a qual o cristianismo tencionava superar: a ideia era se dirigir a indivíduos alfabetizados de níveis sociais e culturais distintos, não somente ao público tradicional habituado ao rolo. Outra questão apontada por esse autor foi a possibilida-

de de agrupar os textos canônicos num único suporte e a facilidade de se encontrar os trechos específicos a que se faziam referências.

A combinação do códice com os usos cristãos dos textos levou aos poucos à passagem de uma leitura *extensiva* de muitos textos a uma leitura *intensiva* de poucos textos, particularmente a Bíblia. A uma leitura ligada ao lazer e à recreação sucedia-se uma leitura concentrada, atenta, orientada e normativa. Enfim, “ao ‘prazer do texto’, substituía-se um trabalho lento de interpretação e de meditação” (CAVALLO, 1998, p. 96).

Não por acaso, o modelo que vai dar continuidade a essas práticas na Alta Idade Média é o monástico. Agora, a razão de ser da leitura era a salvação da própria alma. O Livro dos Salmos, por exemplo, passou a ser utilizado para se ensinar a ler e a escrever (PARKES, 1998).

Petrucci (1999b) distingue três técnicas de leitura difundidas nesse período: a leitura pronunciada em voz alta, que se aproximava bastante da prática da recitação litúrgica e do canto; a leitura em voz baixa, chamada sussurro ou *ruminatio*, que servia de apoio à meditação e como instrumento de memorização; e a leitura silenciosa, *in silentio*. Parkes (1998) sublinha que, a partir do século VI, observa-se maior interesse pela leitura silenciosa.

Ora, a passagem “de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa” foi considerada por Chartier (1999b, p. 23) como a primeira grande revolução nas práticas de leitura de nossa história. Se essa habilidade era restrita, a princípio, aos escribas monásticos, tal capacidade se propagou nas universidades durante os séculos XII e XIII e foi enfatizada particularmente pelo modelo escolástico de leitura (CHARTIER, 1999b).

Nessa época, um conjunto de fatores provocou mudanças profundas na cultura escrita europeia, enumerados assim por Petrucci (1999b, p.188):

[...] aumento general de la difusión de la lectura y de la escritura; aumento progresivo de la producción de documentos escritos y de actos de escritura privados; aumento particularmente importante (pero difícilmente mensurable) de la producción y de la circulación de libros; y creación de nuevas estructuras y de nuevas instituciones culturales (grandes escuelas, universidades).

No modelo escolástico, nascido nessas instituições mencionadas por Petrucci, a leitura estava profundamente ligada à prática escolar (HAMESSE, 1998). Era necessário que o estudante encontrasse facilmente o que procurava em um livro e, frente a essa exigência, a solução foi começar a estabelecer “divisões, a marcar os parágrafos, a dar títulos aos diferentes

capítulos, a criar concordâncias, tabelas e índices alfabéticos que facilitem a consulta rápida de uma obra e a localização da documentação necessária” (HAMESSE, 1998, p. 124).

Dentro dessa concepção escolar de leitura, os escolásticos criaram um termo – *lectura* – que diferia da *lectio* e da *legere* da língua clássica. A *lectura* designa, a partir do século XIII, o conteúdo de uma aula ou a *leitura* comentada e explicada de um texto e ilustra as mudanças provocadas por esse novo modelo de leitura (HAMESSE, 1998). Os alunos inclusive acompanhavam silenciosamente o texto com seus próprios livros enquanto o professor lia em voz alta a sua cópia, com os comentários próprios. A complexa estrutura de uma página escrita de um texto escolástico pressupunha um leitor que entendesse o texto somente com os olhos (SAENGER, 1998).

A leitura silenciosa e visual também se fará necessária para atender a demanda cada vez maior de textos e a necessidade de lê-los de forma mais rápida. Surgem coletâneas, florilégios, enciclopédias, glossários e léxicos para facilitar a vida de estudantes e leitores em geral. Em compensação, nasce

[...] uma leitura fragmentária e retalhada que terá a vantagem de permitir a apreensão rápida de trechos escolhidos, mas que não estimulará mais o contato profundo com o texto e a assimilação da doutrina que nele estava contida. A utilidade irá passar à frente do conhecimento [...] (HAMESSE, 1998, p. 127).

Para essa autora, tal prática acarreta um empobrecimento real da leitura, pois além de ela não ser mais feita de forma direta, passa necessariamente pela mediação de um compilador, pelo filtro da seleção, onde estão em jogo o julgamento e a inteligência desse indivíduo.

Outra mudança relacionada à leitura silenciosa foi a introdução de espaços claramente perceptíveis entre cada palavra da frase e o desenvolvimento da pontuação sintática, experiência que se tornou padrão a partir do século XI em diversas partes da Europa (SAENGER, 1998).

Todos esses elementos juntos – leitura silenciosa e visual, pontuação, separação das palavras – permitiram ao escolástico “uma leitura rápida, especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre o discurso e suas interpretações, referências, comentários e índices” (CHARTIER, 1999b, p. 24), o que confere uma ruptura de importância capital. Além disso, a desobrigação de uma leitura oral criava uma relação mais íntima e reservada entre o leitor e o texto. Isso poderia ser perigoso para a ordem estabelecida, uma vez que incentivava a crítica e a contestação:

A leitura apenas com os olhos e a escrita sem ditado isolavam os pensamentos do indivíduo das sanções do grupo e incentivavam o tipo de ambiente no qual se desenvolveram a nova universidade e as heresias leigas dos séculos XIII e XIV. Tais heresias eram veiculadas por *tractatus* lidos individualmente. Só no seu gabinete, o autor, professor conhecido ou estudante obscuro, poderia escrever ou ler textos heréticos sem que ninguém soubesse. [...] Leitura e escrita visuais solitárias encorajavam o pensamento crítico individual que acabou contribuindo para o desenvolvimento do ceticismo e da heresia intelectual (SAENGER, 1998, p. 162).

Mesmo nos textos literários vernáculos essas mudanças se fariam sentir, com um pouco mais de atraso. Escritos políticos subversivos e literatura erótica propagavam-se em função dessas mudanças. Da mesma forma, a leitura silenciosa privada oferecia aos leigos os meios de buscar um relacionamento individual com Deus. Saenger (1998) sugere que essa prática poderia ter alimentado ideias sobre uma reforma religiosa, antes mesmo que a imprensa pudesse veiculá-las.

Nesse sentido, a imprensa não teria sido um divisor absoluto de águas entre o velho e o novo, entre o que foi e o que viria a ser. Ela representou rupturas, mas também não impediu continuidades. De fato podemos considerá-la uma revolução na técnica de reprodução dos textos, tal como o fizeram Chartier (1999b), Petrucci (1999b) e Darnton (2010). Mas nem tudo foi inovação:

En efecto, precisamente en el ámbito de los procesos materiales de registro las diferencias entre producción del libro manuscrito y del libro impreso se revelaron más marcadas y evidentes; al contrario, en el plano de la “forma” del libro (formato, impaginación, articulación y ordenamiento de las partes, escritura), los nuevos productores se esforzaron para imitar los modelos manuscritos en todo y por todo [...]. (PETRUCCI, 1999b, p. 131)

Na esteira desse pensamento, Grafton (1999) reconstrói o modelo humanista de leitura, o qual servia como padrão justamente quando da invenção de Gutemberg. O que a imprensa provocou de imediato foi precisamente difundir as novas formas dos livros e as novas experiências de leituras propostas pelos humanistas, em oposição ao antigo modelo escolástico. Concordando com Petrucci, o autor afirma que “Os tipos de impressão dos editores cultos reproduziam as escritas dos escribas e artistas, por vezes em todos os seus pormenores” (GRAFTON, 1999, p. 11).

Uma figura descrita por Grafton que merece atenção nessa transição do livro manuscrito para o impresso era a do papeleiro ou *cartolai* da Itália renascentista. Os *cartolai* dominaram a produção e venda de livros manuscritos no início do século XV, e muitas vezes cola-

boraram com os impressores ou passaram a imprimir depois de 1450. Contratavam escribas e desenhistas de iluminuras, escolhiam os textos a serem copiados, produziam cópias múltiplas de obras específicas, fabricavam livros em quantidade e pensavam neles de forma especulativa. Ou seja, ocupavam “uma posição intermediária entre os autores antigos e os leitores modernos”, abrindo “as trilhas pelas quais iriam passar os impressores” (GRAFTON, 1999, p. 19).

As mudanças vivenciadas pelos homens da Renascença em relação ao livro e à leitura, portanto, diziam respeito mais às inovações referentes ao passado medieval do que propriamente à introdução das técnicas de impressão.

Sob esse aspecto, os humanistas lutaram contra o que eles consideravam uma distorção estética e intelectual das obras medievais. Reportavam-se ao conjunto de comentários e tratados que envolvia os textos originais, bem como a disposição dos textos na página e a escrita gótica. Recorrendo a elementos genuinamente clássicos e até a recursos medievais que tinham deixado de ser utilizados havia pouco tempo, acabaram criando formatos e estilos modernos, como livros portáteis e a escrita itálica (GRAFTON, 1999). Podemos distinguir, com Cavallo e Chartier (1998), três formatos de livros nesse período: o grande fólio, livro de formato tradicional, usado na universidade e para estudo; o livro propriamente humanista, de tamanho médio e que contém textos clássicos e novidades; e o *libellus*, o livro portátil, de bolso ou de cabeceira, para leitores mais numerosos e com menos recursos. O livro impresso vai permanecer como herdeiro direto dessa divisão.

Ao mesmo tempo em que inovavam na forma, os humanistas desenvolveram novos procedimentos de análise, interpretação e, sobretudo, aplicação dos textos. Partiam um texto em centenas de problemas menores, cada qual discutido de forma independente, como um complexo quebra-cabeça. Transformavam os textos clássicos “cheios de arestas, difíceis de lidar e, por vezes, perigosas, em pedacinhos de sentenças e informações uniformes, fáceis de recuperar e reproduzir” (GRAFTON, 1999, p. 27). No entanto, negando aos comentários medievais, acabaram por substituí-los por outros modernos. Estes novos comentários aprisionavam e forjavam o texto de forma tão poderosa quanto os antigos.

Dois objetos representam simbolicamente essa nova maneira de ler (CAVALLO; CHARTIER, 1998). O primeiro é a roda de livros, instrumento aperfeiçoado na Renascença e que permitia ler e consultar vários livros ao mesmo tempo. E o caderno de *lugares-comuns*, organizado por temas e rubricas, onde o indivíduo copiava fragmentos de textos lidos e que o auxiliavam tanto na leitura erudita como na composição de novos textos.

Voltando à descoberta de Gutemberg, mesmo sem exagerar o impacto imediato que essa invenção teve sobre uma sociedade ainda amplamente iletrada, é inegável que a imprensa modificou as condições do movimento de ideias, acelerando a circulação dos textos e reduzindo o custo de cada cópia. Além disso, vale ressaltar que a Europa do século XVI é um mundo onde as relações são (ainda) essencialmente baseadas na oralidade, e a força da comunicação escrita indireta deve ser sublinhada (GILMONT, 1999). Portanto, como observa Scribner (apud GILMONT, 1999, p. 60), “o efeito multiplicador habitualmente atribuído à palavra impressa tinha que ver antes de mais nada com o da palavra pronunciada”.

As Reformas Protestantes são um fenômeno intimamente ligado a esse movimento de ideias, e produziram uma nova modalidade de leitura (CAVALLO; CHARTIER, 1998). Calvinistas, puritanos e pietistas, a partir de um contato pessoal e familiar com o texto bíblico, criam uma “relação direta, sem intercessão, entre o fiel e a Palavra sagrada [que] faz do contato com a Bíblia uma experiência fundamental e [que] erige a leitura do texto sagrado como modelo de todas as leituras possíveis” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 35). Esses autores consideram esse modelo como a forma acabada da *leitura intensiva*.

A resposta da Igreja Católica foi a Contra-Reforma. Esta prescrevia a censura a livros considerados perigosos; demonstrava a preocupação com a formação dos clérigos, exercendo o controle de suas leituras; afirmava o poder da Igreja de interpretar a Sagrada Escritura; e incentivava a produção de textos catequéticos (JULIA, 1999).

De qualquer forma, independentemente da orientação e dos procedimentos, católicos e protestantes renderam-se à invenção de Gutemberg e, de acordo com Julia (1999), no final do século XVIII, a aculturação cristã se fazia, de fato, amplamente pelo escrito.

Todavia, neste mesmo século XVIII, Chartier (1999b) e Wittmann (1999) localizam mais uma revolução da leitura, que vai substituir a prática intensiva baseada numa relação religiosa com os textos, por uma prática extensiva, de caráter secular e individual. Essa revolução se apoiou em diferentes circunstâncias: crescimento na produção do livro, multiplicação e transformação dos jornais, triunfo dos livros de pequeno formato e proliferação de instituições de leitura (CHARTIER, 1999b).

O número de leitores cresceu, principalmente nas cidades, onde a palavra impressa era componente natural da vida cotidiana. Os efeitos da invenção de Gutemberg se fizeram sentir séculos depois:

Justamente porque em sua total uniformidade o texto reproduzido mecanicamente podia ser lido muito mais automaticamente que qualquer

manuscrito, ele produziu uma onda que levou o novo leitor, de corpo e alma, ao fantástico mundo do livro (WITTMANN, 1999, p. 139).

Essa onda foi alimentada pela filosofia iluminista, admiradora da função emancipadora da leitura. A leitura deveria ser útil e era vista como um dever moral. Seu local principal era a esfera doméstica privada, apesar de que leituras ao ar livre também eram incentivadas. Observa-se inclusive a confecção de móveis destinados à leitura (WITTMANN, 1999).

Bibliotecas para empréstimos e sociedades literárias surgem como resposta à crescente demanda por leitura. Estratégias editoriais modificam forma e matéria dos livros, ganhando novos públicos, mais amplos e menos eruditos. *Pliegos*, ocasionais, livros azuis e *chapbooks* ilustram essas apostas bem sucedidas em diversos países (CHARTIER, 1999a).

Essa “febre de leitura”, que incomodava autoridades estatais e eclesiásticas pela consequente difusão do conhecimento, começou a inquietar também os iluministas progressistas, para os quais a leitura deveria acontecer de forma disciplinada e racional (WITTMANN, 1999).

Curioso foi que no auge dessa revolução da leitura, a mais intensiva das formas de leitura – o romance – desenvolveu-se. Hábitos mais antigos de leitura mudaram para uma nova forma literária, e romances de Richardson, Rousseau ou Goethe tomaram conta de seus leitores. O romance era lido e relido, memorizado, citado e recitado (CHARTIER, 1999b).

A alfabetização generalizada iniciada na era do Iluminismo se amplia no século XIX, criando um número de novos leitores, sobretudo entre mulheres, crianças e operários. A alfabetização em massa provoca uma revolução no acesso à leitura. Em função dessas transformações, surgem romances populares baratos, livros de cozinha, revistas, livros infantis e manuais escolares (LYONS, 1999).

De acordo com Mollier (2008), com o jornal, que introduziu o romance-folhetim em sua primeira página, seguido pelo jornal popular e as revistas, estabeleceram-se as bases materiais de uma leitura de massa. Outra contribuição importante foi o barateamento do livro, cujo preço foi dividido por vinte ao longo do século XIX.

Diante do crescimento da alfabetização e da escolarização, Mollier (2008) ressalta que valeria mais a pena encorajar as leituras sadias do que se opor ao princípio da leitura. No entanto, a explosão no número de leitores e a diversificação da produção impressa criaram uma situação contraditória,

[...] por um lado, entre a imposição de normas escolares que em toda parte tendem a definir um ideal único, controlado e codificado da leitura legítima

e, de outro, a extrema diversidade das práticas próprias a cada comunidade de leitores, esteja ela desde muito familiarizada com o escrito, ou seja ela recém-chegada ao papel impresso (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 36).

O século XIX assiste, portanto, a uma enorme fragmentação das práticas de leitura e a uma dispersão generalizada dos seus usos. De qualquer maneira, Mollier (2008) defende que a leitura de massa no século XIX, com a contribuição da imprensa, dos livros, jornais, periódicos e revistas, cria as bases para uma cultura midiática, antecipando o fenômeno que caracterizaria o século XX.

No século passado, com a difusão do rádio e sobretudo da televisão, a leitura deixa de ser o principal instrumento de aculturação, tal qual o era na Europa ocidental. Em grande parte do mundo, o papel de informação e formação de massa, que por um bom tempo foi próprio dos produtos impressos, passa para os meios audiovisuais. Certamente as práticas de leitura forjadas nessa época, que convivem com esses novos meios de comunicação, não poderiam deixar de sofrer sua influência (PETRUCCI, 1999a).

A grande questão colocada por Petrucci é a desagregação da “ordem da leitura”, fenômeno complexo que possui várias causas, mas que se torna evidente justamente quando confrontado com o que ele chama de “ordem do vídeo” (1999a, p. 225).

A ordem tradicional da leitura, de acordo com o autor, consiste primeiramente num repertório único e hierarquizado dos textos, ou seja, na aceitação de um cânone tradicional de textos escritos. Consiste também no respeito à ordem do texto: deve-se ler de maneira ordenada, seguindo uma lógica linear, progressiva e contínua, uma vez que o texto tem começo e fim e portanto uma sequência estabelecida por outrem. A “ordem da leitura” é ainda baseada em “determinadas liturgias de comportamento dos leitores e de uso dos livros que requerem ambientes apropriadamente equipados e mobiliário e instrumentos especiais” (1999a, p. 220). Segundo essas prescrições, deve-se ler sentado em posição ereta, com os braços apoiados na mesa e com o livro diante de si; deve-se estar concentrado, em silêncio e atento; deve-se folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, amassá-lo ou danificá-lo.

Ora, essa ordem tradicional da leitura, de acordo com Petrucci, vai ser implodida e o autor assinala os componentes dessa combustão. Em primeiro lugar, a crise das estruturas institucionais e ideológicas que até então sustentavam tal ordem: a escola, a Igreja e a cultura progressista e democratizante. Em segundo lugar, a recusa explícita ao cânone corrente, somada à crise de oferta da indústria editorial diante de uma demanda desordenada e imprevisível. Em terceiro lugar, a consolidação de práticas “anárquicas” de leitura: uma disposição do corpo totalmente livre e individual (deitado no chão, apoiado na parede, etc.); uma recusa ou

um uso impróprio dos suportes normais da operação de leitura (mesa, assento); e uma relação física intensa e direta com o livro, fortemente manipulado, amassado, dobrado e carregado junto ao corpo. Por último, a influência dos meios audiovisuais, que constroem uma ordem, sob diversos pontos de vista, oposta à leitura entendida no sentido tradicional. Com a prática do *zapping* e a “longa duração” das telenovelas, por exemplo, espectadores são acostumados a ler mensagens em movimento, a receber mensagens feitas de fragmentos, sem homogeneidade e destituídas de sentido (numa perspectiva racional e tradicional do termo), e a assistir a uma vertiginosa sucessão de imagens e de episódios. Os meios, portanto, forjam uma leitura transversal, saltitante, interrompida, ora rápida, ora lenta, despedaçada, diversificada e desprovida de regras.

3.2 As práticas de leitura contemporâneas

Petrucci discorre sobre as práticas de leitura do impresso em plena era da cultura audiovisual, mas em certo sentido elas se aproximam das práticas de leitura na tela do computador.

Aliás, a onipresença das imagens e a comunicação eletrônica poderiam sugerir uma possível morte do leitor (cf. CHARTIER, 2002). Afinal de contas, a *civilização da tela* se impõe de forma triunfante diante da galáxia de Gutemberg. Mas essa é uma falsa polêmica, na medida em que as telas do século XXI, diferentemente das do cinema ou da televisão, trazem textos. Trata-se de uma nova textualidade, com características peculiares. Diante dessa realidade, Chartier (2002) propõe uma outra fórmula – a da transfiguração do leitor.

O historiador francês faz uma ressalva: diferentemente das revoluções da cultura escrita, que no passado haviam sido separadas – conforme tratadas anteriormente –, a revolução do texto eletrônico é, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura. Isso confere a originalidade de nosso tempo.

De certo que essas transformações são mais difíceis de analisar, pois elas estão ocorrendo nesse exato momento. Mas Chartier (2002) propõe três rupturas introduzidas pela revolução do texto digital: na ordem dos discursos, na ordem das razões e na ordem das propriedades. Vejamos cada uma delas.

Na cultura impressa, a ordem dos discursos se estabelece a partir da relação entre tipos de objetos, categorias de textos e formas de leitura. Para cada objeto (cartas, documentos, diários, livros, revistas, etc.), temos categorias e formas de leituras apropriadas. É a partir da própria materialidade que se instituem os diferentes discursos. Na textualidade eletrônica, todos os textos, de qualquer gênero e que outrora eram tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes, são lidos no mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente decididas pelo leitor). Disso decorrem duas inquietações: a primeira é o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis e materiais que permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. A segunda é a dificuldade da percepção da obra como obra. Como normalmente a leitura na tela é descontínua e se busca o fragmento de texto a partir de palavras-chave, a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse fragmento ficam comprometidas. Em outras palavras, a leitura digital não pressupõe a compreensão ou a percepção das obras em suas identidades singulares.

A ruptura no que Chartier chama de ordem das razões, diz respeito às modificações nas modalidades das argumentações e nos critérios que o leitor usa para aceitá-las ou não. A textualidade eletrônica, graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais, permite desenvolver argumentações e demonstrações segundo uma lógica que não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como as técnicas clássicas da prova (notas de rodapé, menções, referências). Da mesma forma, o leitor pode comprovar a validade de qualquer demonstração consultando os textos (ou imagens, sons e vídeos) que são o objeto da análise. Evidentemente, concordando com Chartier, estamos diante também de uma mudança epistemológica.

Em relação à ordem das propriedades, a textualidade eletrônica lança um desafio aos critérios e categorias que identificam as obras com base na sua estabilidade, singularidade e originalidade. O texto eletrônico é reconhecidamente um texto móvel, maleável e aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo, deslocando, recortando e recompondo as unidades textuais das quais se apropria. Assim, desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, e surge no lugar uma escritura coletiva, múltipla, de várias vozes.

Frequentemente essa mutabilidade do texto eletrônico é criticada, como se a informação tivesse saído inteiramente de controle e tivesse perdido a sua confiabilidade. Mas Darnton (2010) nos lembra que a informação nunca foi estável. Antes, ela deveria ser encarada como mensagens que são constantemente remodeladas em seu processo de difusão. O autor analisa a publicação das obras de Shakespeare para mostrar que na era impressa os textos também eram instáveis. Esse mesmo exemplo é usado por Chartier (2002), que ainda acrescenta a publicação de Dom Quixote para corroborar com esse argumento. O historiador francês afirma:

“O conceito de um ideal texto ‘original’, visto como uma abstração lingüística presente atrás das diferentes instâncias de um trabalho, é considerado uma completa ilusão” (2002, p. 41). Logo, a instabilidade dos textos digitais não deve ser encarada como uma completa novidade, e sim como a intensificação de um processo já conhecido. Os textos eletrônicos devem ser lidos com ceticismo, como, aliás, qualquer texto, em qualquer suporte.

Talvez a característica mais singular do texto eletrônico – sublinhada por estudiosos da linguagem – seja sua estrutura hipertextual. O hipertexto pode ser definido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, [e que] adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2004, p. 171). Seus componentes básicos são os nós e as conexões (SANTAELLA, 2004). Os nós são as unidades básicas de informação, e consistem de blocos de textos, gráficos, imagens, áudios, vídeos ou uma mistura deles. O acesso a esses nós se dá através das conexões, cuja função é a de interligar os diversos conjuntos de informação. O hipertexto, portanto, é uma espécie de texto multidimensional, de formato digital, configurado a partir de associações possíveis entre outros textos ou signos diversos.

Alguns autores, no entanto, nos lembram que essa organização textual baseada em conexões não é totalmente nova (BRAGA, 2004; CAVALCANTE, 2004; XAVIER, 2004). O hipertexto, na verdade, recupera e expande formas de relações inter e intratextuais já exploradas nos textos impressos – como as notas de rodapé, índices remissivos, sumários, referências cruzadas – que oferecem ao leitor caminhos alternativos à linearidade característica dos impressos. Levy (2006) vai além, e diz que todo texto, mesmo impresso, é um hipertexto, na medida em que dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos; em outras palavras, interpretar é associar, é construir hipertextos.

O que distinguiria então o texto eletrônico de seus precedentes é que as conexões vão além de expansões ou relações secundárias, como nos impressos, e passam a ser centrais na estruturação do texto (BRAGA, 2004).

A partir dessa ressalva, Braga (2004) salienta duas características que alteram significativamente a natureza do texto na tela: a interatividade e a hipermodalidade. Uma vez que a leitura do hipertexto não se faz de maneira linear e sequencial, ou seja, não existe um caminho pré-determinado a ser percorrido, o leitor é convidado a participar ativamente, interagir, escolher seu percurso de leitura mediante os nós e conexões disponibilizados na arquitetura hipertextual do documento. Esse texto “disperso” e “descentrado” confere ao leitor maior poder sobre sua leitura, favorecendo a pluralidade de sentidos a serem captados nessa atividade (BRAGA, 2004). As chances de compreensão global do texto podem inclusive aumentar

(XAVIER, 2004), mas existe o risco da desorientação caso o receptor não seja capaz de formar um mapa cognitivo do desenho estrutural do documento acessado (SANTAELLA, 2004).

Essa multiplicidade de sentidos favorecida pelo arranjo hipertextual é ainda mais sobressalente nos ambientes de hipermídia, nos quais à hipertextualidade é agregada a multimodalidade (BRAGA, 2004). A multimodalidade é entendida como a combinação das diferentes modalidades (verbal, visual, sonora e cinética). O texto multimodal, portanto, é aquele que se realiza por mais de um código semiótico. Assim, “os diferentes tipos de significado veiculados por cada modalidade individual se integram e se complementam de forma a auxiliar a interpretação geral ou a de segmentos particulares do texto” (BRAGA, 2004, p. 149). Essa interpretação por parte do receptor não pode ser controlada e totalmente prevista pelo autor, o que explica a pluralidade de leituras possíveis para os textos multimodais.

Mediante as transformações propiciadas pela textualidade eletrônica e as diferentes práticas que dela resultam, Xavier (2004) propõe o surgimento de uma nova modalidade de leitura: a sinestésica. Trata-se de uma experiência multissensorial, mais envolvente e que estimula a participação e o engajamento do leitor no processo de apreensão da significação.

Considerando a hipermídia como a linguagem característica do ciberespaço, Santaella, por sua vez, amplia o conceito de leitura, entendida como uma atividade “linear, de sequências fixas, com princípio e fim determinados e clara noção de unidade das partes em relação ao todo” (2004, p. 174), e passa a considerá-la como uma atividade múltipla e relacionada aos estímulos semióticos recebidos. Mesmo que permanecêssemos no âmbito do hipertexto, essa definição tradicional de leitura já não seria adequada para as novas práticas realizadas diante da tela do computador. Se considerarmos então a complexidade da linguagem hipermidiática⁷, certamente devemos reformular e repensar o que é a leitura e como ela é exercida nesses novos ambientes ciberespaciais.

Nesse sentido, a autora afirma que

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. (p. 175)

A partir dessas novas práticas, Santaella (2004) define esse tipo de leitor como “imersivo”. É um leitor identificado pela interatividade, que lê, escuta e olha ao mesmo tempo.

⁷ Santaella (2004) define hipermídia como sendo uma hibridização de linguagens, com uma capacidade infindável de armazenar informações, eminentemente interativa e baseada num cartograma navegacional.

Além disso, é caracterizado pelas transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que emergem desse tipo de leitura. Sendo assim, “O automatismo cerebral é substituído pela mente distribuída, capaz de realizar simultaneamente um grande número de operações. Observar, absorver, entender, reconhecer, buscar, escolher, elaborar e agir ocorrem simultaneamente” (2004, p. 182).

Garcia Canclini (2008), defendendo igualmente a expansão do conceito de leitura, afirma que, além da convergência digital, responsável pela integração multimídia, observa-se também um processo de fusão das empresas, que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, e agora unem as linguagens e combinam os espaços. O resultado é a formação do que ele chama de *leitores-espectadore-internautas*.

Eis o cenário que está em curso, e o que vamos observar cada vez mais é a sedimentação dessas transformações.

3.3 Ordem tradicional vs. Nova ordem

Dado o exposto, é possível concluir que assistimos a uma desagregação na ordem tradicional da leitura ao mesmo tempo em que uma nova ordem se constitui, a partir da textualidade eletrônica. Essa nova ordem, baseada nas seguintes características: flexibilidade, descontinuidade, fluidez, fragmentação, transversalidade, diversidade, heterogeneidade, mobilidade, maleabilidade, abertura, mutabilidade, instabilidade, dispersão, interatividade, multidimensionalidade, multimodalidade, conectividade e sinestesia, tende a substituir (ou pelo menos a rivalizar com) aquela antiga, inclusive em relação às práticas de leitura do impresso.

Alguns evocam essa mutação como uma forma decadente de leitura; outros enfatizam a sua capacidade de envolver e estimular o leitor. O certo é que a textualidade eletrônica veio para ficar, e os efeitos dessa revolução dependem diretamente das nossas atitudes e das nossas ações assumidas e tomadas daqui em diante. A escola, nesse sentido, precisa repensar sua relação com o escrito, dada a coexistência de diferentes suportes, técnicas de reprodução e práticas de leitura no mundo de hoje. Além das muitas modalidades forjadas ao longo da história, novas estão surgindo e outras estão por vir. É o que Rojo (2009) chama de letramentos múltiplos. Acompanhar as mudanças e entender o universo dos alunos é fundamental, tanto para estabelecer um diálogo efetivo, quanto para redirecionar os efeitos tidos como nocivos.

Independentemente das práticas e dos suportes, o objetivo aqui é conseguir transformar o aluno num leitor autoral, ou seja, dotá-lo de competências e habilidades para a leitura de qualquer mídia, com distanciamento e criticidade.

Para tanto, além de compreender as práticas de leitura dos alunos e a forma como eles lidam com as diversas linguagens, é preciso entender o processo como eles se constituem como sujeitos. Quais são as forças que estão em jogo? Que formas de controle se fazem presentes? Que tipo de sujeito se espera dessas crianças e jovens? Assunto a ser investigado no próximo capítulo.

4. Dimensões do sujeito contemporâneo

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”

Paulo Freire

Na tentativa de explicar o mundo de hoje e utilizando-se de referências históricas, sociológicas e culturais, alguns autores defendem que vivemos de fato numa nova era, caracterizada por mudanças culturais, pela formação de uma economia global e, sobretudo, por uma revolução tecnológica baseada em tecnologias de informação e comunicação. Trata-se da Sociedade Informacional (CASTELLS, 1996).

Contextualizar o mundo contemporâneo e seus sujeitos é essencial para a compreensão de quem são os indivíduos da pesquisa e de como eles se relacionam com os aparelhos, os meios de comunicação e os discursos que circulam na sociedade.

Ora, para se pensar a constituição do sujeito contemporâneo, é fundamental considerarmos a intermediação das tecnologias de comunicação no processo interlocutório. Bittencourt (2004) afirma que as “mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (p. 108). A partir das mídias utilizadas pelos alunos (fotografia, televisão e internet) pode-se discutir, portanto, possíveis dimensões desse sujeito, tendo-se em vista um modelo teórico capaz de problematizar a questão.

Nesse capítulo, serão analisadas as contribuições de Vilém Flusser e Dany-Robert Dufour sobre o entendimento do mundo em que vivemos, aspectos dos sujeitos envolvidos e formas de controle sobre esses sujeitos. A seguir, atentaremos para a formação do sujeito dialógico e como essa perspectiva interacional é vista por alguns dos estudiosos dos meios de comunicação.

4.1 Flusser e a sociedade programada

Vilém Flusser, buscando compreender as características essenciais da revolução tecnológica ora presente, qual seja, a emergência da Sociedade Informacional, propõe uma discussão acerca das imagens produzidas por aparelhos e seu impacto numa sociedade organizada a partir da escrita. Usando como pretexto a fotografia, Flusser (1985) amplia sua análise e cria uma verdadeira filosofia do aparelho, traçando aspectos de relevância sobre as sociedades pós-industriais e os embates do homem contemporâneo.

A hipótese levantada pelo filósofo é a de que presenciamos uma revolução tão fundamental quanto à promovida pela invenção da escrita linear, que inaugura a História. A revolução de agora, no entanto, diria respeito à invenção das imagens técnicas, e inauguraria um modo de ser ainda difícil de se apreender⁸. Para o filósofo, o *pensamento-em-superfície* vem absorvendo o *pensamento-em-linha*, o que representa uma mudança radical no ambiente, nos padrões de comportamento e em toda a estrutura da civilização ocidental (FLUSSER, 2007).

Na esteira desse pensamento, outra proposição importante para conceber sua teoria dos *media*, refere-se à escalada da abstração (FLUSSER, 2008). Nela, o filósofo analisa quatro gestos primordiais, os quais reduzem paulatinamente as quatro dimensões espaço-temporais até a emergência do universo zerodimensional. Nesse sentido, o primeiro gesto é o da manipulação. Por meio dela, o ser humano segura os volumes e constrói objetos, abstraindo o tempo do mundo concreto. O mundo é transformado em circunstância. Com esse gesto, ele reduz as quatro dimensões à tridimensionalidade e transforma a si próprio em homem propriamente dito.

O segundo gesto é o da visão. O homem aprendeu a olhar primeiro e manipular em seguida, aprendeu a fazer imagens que servissem de modelos para uma ação posterior. A imagem abstrai a profundidade, transformando a circunstância em cena. Com esse gesto, o homem reduz o mundo tridimensional à bidimensionalidade e transforma a si próprio em *homo sapiens*.

O terceiro gesto, por sua vez, é o da conceituação. O homem passou a explicar as imagens, a alinhar os elementos das imagens, a escrever textos e a conceber o imaginado. O texto (verbal escrito) abstrai a largura da superfície, transformando a cena em processo. Com esse

⁸ Lembrando que o ensaio *Filosofia da caixa preta* foi escrito originalmente em 1983. *O universo das imagens técnicas*, por sua vez, é de 1985.

gesto, o homem reduz o mundo bidimensional à unidimensionalidade e transforma a si próprio em homem histórico.

O quarto gesto, prossegue Flusser, é o do cálculo e computação. O homem desfez os fios condutores que ordenavam os conceitos, produzindo amontoados caóticos de partículas, de quanta, de bits, de pontos. Esses pontos podem ser calculados e computados, ou seja, reagrupados em mosaicos, formando linhas secundárias (curvas projetadas), planos secundários (imagens técnicas), ou volumes secundários (hologramas). Os pontos abstraem o comprimento da linha, revelando um universo vazio. Com esse gesto, o homem reduz o mundo unidimensional à zerodimensionalidade e transforma a si próprio em jogador.

Essa escalada da abstração – o mundo concreto quadridimensional, o mundo tridimensional dos objetos, o mundo bidimensional das imagens, o mundo unidimensional da escrita, e o mundo nulodimensional dos pontos – não forma, para Flusser, uma série ininterrupta. Antes, observamos retornos para o concreto, num movimento de idas e vindas que para o filósofo caracterizam uma dança, a dança em torno do concreto.

Esse movimento pendular é marcado por invenções de novos códigos. As imagens, por exemplo, programaram as sociedades humanas por milhares de anos e estão relacionadas a um modo específico de vida, o qual Flusser denomina de “forma mágica da existência” (FLUSSER, 2007, p. 131). Vejamos.

Inicialmente, o filósofo estabelece o que entende por imagem. Sua definição é clara: imagens são superfícies que pretendem representar algo, e foram criadas abstraindo-se duas das quatro dimensões espaço-temporais, conservando apenas as dimensões do plano (FLUSSER, 1985). Para se ultrapassar o significado superficial da imagem, captado por um golpe de vista, deve-se decifrá-la, ou seja, apreende-se a mensagem primeiro e depois tenta-se decompô-la (FLUSSER, 2007). Tal operação, entendida como o processo de reconstituir as dimensões abstraídas, é sempre resultado de síntese entre duas “intencionalidades”: a do emissor e a do receptor. Imaginar, portanto, é a “capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas, e vice-versa, de decodificar as cenas como substituição das circunstâncias” (FLUSSER, 2007, p. 131). Imaginar é a habilidade de criar e decodificar imagens.

Flusser (1985) pontua que o vaguear do olhar pela superfície, a fim de decifrá-la, é circular – tende a voltar para contemplar elementos já vistos – e o tempo projetado pelo olhar é o do eterno retorno, já que o olhar tende a voltar sempre para os elementos centrais, portadores preferenciais do significado. Esse tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: Flusser nomeia-o tempo de magia. O caráter mágico das imagens, portanto, é essencial para a compreensão das suas mensagens.

As imagens são mediações entre o homem e o mundo e têm o propósito de representar o mundo. Estão, portanto, um passo além em relação à vivência concreta. Mas quando o homem, ao invés de se servir das imagens para representá-lo, passa a viver em função delas, torna-se incapaz de decifrar imagens. Tal inaptidão, Flusser chama de idolatria, e situa o auge dessa crise no segundo milênio a.C. (FLUSSER, 1985).

Para resolver esse impasse, o homem teria inventado a escrita, fundada sobre a capacidade de codificar planos em retas, abstraindo todas as dimensões, exceto uma: a da conceitualização. Tal habilidade permite codificar textos e decifrá-los. O pensamento conceitual, então, é mais abstrato que o pensamento imaginativo, pois preserva apenas uma das dimensões do espaço-tempo. Os textos, com relação às imagens, estão mais distantes ainda da vivência concreta, ou seja, são mediações entre o homem e as imagens.

A escrita surge para explicar imagens, e o faz ao dispor seus elementos em linha. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelo conceito. Assim, para decifrar um texto, é necessário que os olhos deslizem ao longo da linha e somente ao final desta é que se recebe a mensagem. Essa nova experiência permite uma relação distinta com o tempo: vemos o surgimento de uma concepção linear do tempo. Para Flusser (2007), a invenção da escrita não está associada à história por conta da capacidade de registrar e produzir documentos. Antes, a história (no sentido estrito da palavra) começa porque a escrita transforma as cenas em processos, ou seja, ela produz a consciência histórica.

A consciência histórica, segue o filósofo, não substituiu, de imediato, a consciência mágica contra a qual se constituiu. Os textos absorveram as imagens num processo lento e penoso. Ao longo da Antiguidade e da Idade Média, a consciência histórica permaneceu como característica de uma elite de literatos. A massa, por sua vez, “continuou sendo programada por imagens, apesar de serem imagens infectadas por textos, e persistiu na consciência mágica, continuou ‘pagã’” (FLUSSER, 2007, p. 134).

Essa situação só começa a se alterar efetivamente no decorrer do século XIX, quando a imprensa e a escola primária universalizam a consciência histórica (nos países industrializados), programando as sociedades com códigos lineares. Portanto, a “vitória dos textos sobre as imagens, da ciência sobre a magia, é um acontecimento do passado recente, que está longe ainda de poder ser considerado algo garantido e seguro” (FLUSSER, 2007, p. 134).

A ironia do destino é que, precisamente quando a consciência histórica começa a triunfar, uma nova crise tem início. É justamente no percurso do século XIX que o homem passa a viver em função dos textos, ao invés de se servir deles, tornando-se incapaz de decifrá-los, de reconstituir as imagens abstraídas. Surge o que Flusser (1985) chama de textolatria. O homem

reage a essa adoração desfazendo os fios condutores, as linhas sequenciais de conceitos, o que acaba por produzir um amontoado de pontos sem dimensão. Surge um mundo vazio, uma consciência desintegrada, um universo radicalmente abstrato. A solução para esse problema, aposta o filósofo, seria a invenção das imagens técnicas.

As imagens técnicas são, portanto, uma tentativa de se juntar os elementos pontuais de modo a formarem superfícies, ou seja, uma busca por dar sentido a esse mosaico caótico (FLUSSER, 2008). Uma vez que esses pontos não podem ser juntados diretamente pelo homem (pois não são nem palpáveis, nem visíveis e nem concebíveis) foi preciso inventar aparelhos para executar essa tarefa. Ainda assim, para se fabricar superfícies a partir de pontos, seria necessário uma infinidade deles. Como isso não é possível, resulta que as imagens técnicas não são superfícies efetivas, mas superfícies aparentes, cheias de intervalos.

Assim, as imagens técnicas se distinguem das tradicionais pelo fato de serem produzidas por aparelhos e por formarem superfícies aparentes. Possuem ainda uma historicidade e uma ontologia diferentes. Historicamente, as imagens tradicionais precedem os textos, enquanto as imagens técnicas sucedem aos textos altamente evoluídos. Ontologicamente, a imagem tradicional é abstração de primeiro grau: abstrai duas dimensões do fenômeno concreto; a imagem técnica é abstração de terceiro grau: reconstitui, a partir do texto (abstração de segundo grau), a dimensão abstraída, a fim de resultar novamente em imagem. As imagens técnicas, portanto, imaginam textos, que concebem imagens, que imaginam o mundo. Estão, portanto, um passo além dos textos em relação à vivência concreta (FLUSSER, 1985).

Como toda imagem, a imagem técnica é também mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo. No entanto, a nova magia não visa modificar o mundo como o faz a imagem tradicional, ou seja, traduzindo fenômenos em cenas, mas visa a modificar os nossos conceitos em relação ao mundo; é, pois, magia de segunda ordem. Enquanto a magia tradicional ritualiza determinados modelos – os mitos –, a magia atual ritualiza outro tipo de modelo: programas.

Deste modo, as imagens técnicas se interpõem entre o homem e os textos. Decifrá-las é reconstituir os textos que tais imagens significam. Quando se decifram corretamente as imagens técnicas, surge o mundo conceitual como sendo o seu universo de significado. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas, afirma Flusser (1985), não é o “mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície dessas imagens.

O problema, para o filósofo, é que éramos – ou ainda somos – analfabetos em relação às imagens técnicas; não sabemos decifrá-las. Elas escondem a codificação que se processou

no interior dos aparelhos que as produziram e o caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, dessas imagens, faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas do mundo, e não imagens. Ele confia nelas tanto quanto confia em seus próprios olhos. E “quanto mais tecnicamente perfeitas vão se tornando as imagens, tanto mais ricas elas ficam e melhor se deixam substituir pelos fatos que em sua origem deveriam representar” (FLUSSER, 2007, p. 116). Como consequência, os fatos deixam de ser necessários, a experiência imediata do mundo é abandonada, e as imagens passam a se sustentar por si mesmas.

Essa atitude do observador face às imagens técnicas caracteriza a situação atual, o que, para Flusser, apresenta consequências altamente perigosas. A tarefa da crítica atual é

[...] pois precisamente a de des-ocultar os programas por detrás das imagens [...]. Se não conseguirmos aquele deciframento, as imagens técnicas se tornarão opacas e darão origem a nova idolatria, a idolatria mais densa que a das imagens tradicionais antes da invenção da escrita (FLUSSER, 2008, p. 29).

Nesse sentido, as imagens técnicas devem ser compreendidas não por aquilo que elas apontam no mundo, mas em relação ao programa a partir do qual foram projetadas. A rigor, o que as imagens técnicas representam de nada vale para uma crítica correta: o importante é como foram programadas. Trata-se de espetáculo visando programar espectadores, onde à imagem cabe o papel ativo e ao homem o papel reativo. Para Flusser (2008), a inversão do nosso *estar-no-mundo* em *estar-face-à-imagem* constitui o núcleo do que ele chama de sociedade informática emergente. E o que caracteriza essa sociedade é a circulação íntima entre imagem e homem, onde a imagem programa o homem para que este re programe a imagem.

Outro conceito fundamental na teoria dos *media* de Flusser é o aparelho. O filósofo circunscreve tal conceito à sociedade pós-industrial. Diferentemente dos instrumentos, das máquinas e do trabalho (categorias típicas das sociedades industriais), que visavam modificar o mundo, os aparelhos visam modificar a vida dos homens. A atividade de produzir, manipular e armazenar símbolos vai sendo exercida por aparelhos e tal atividade vai dominando, programando e controlando todo o trabalho no sentido tradicional do termo. Tem-se que “a maioria da sociedade está empenhada nos aparelhos dominadores, programadores e controladores” (FLUSSER, 1985, p. 29). É isso que caracteriza as “sociedades programadas por aparelhos”.

O aparelho se constitui como brinquedo, um brinquedo complexo. O homem que o manipula não é trabalhador – dado que o aparelho não é um instrumento –, mas sim jogador e vive em função do aparelho; no dizer de Flusser, ele é um *funcionário*. O funcionário não se encontra cercado de instrumentos como o artesão pré-industrial, nem está submetido à máquina

como o proletário industrial, mas se encontra no interior do aparelho, amalgamado a ele. Funcionário e aparelho se confundem, numa relação onde um domina o outro.

No entanto, o significado de aparelho não se limita ao objeto de plástico ou metal: é preciso considerar os aparelhos que programam outros aparelhos. Assim, o aparelho fotográfico é programado pela fábrica; a fábrica de aparelhos fotográficos é um aparelho programado pelo parque industrial; o parque industrial é um aparelho programado pelo aparelho econômico-social, que é um aparelho programado pelo aparelho político-cultural, e assim sucessivamente. Portanto, todo programa exige um metaprograma para ser programado, o que equivale dizer que o aparelho fotográfico funciona em função dos interesses da fábrica, e esta, em função dos interesses do parque industrial, e assim *ad infinitum*.

Outra constatação interessante do autor, é que na sociedade do aparelho, o que vale não é determinado ponto de vista, mas um número máximo de pontos de vista. Todo ponto de vista carrega uma limitação inerente e a existência de outros pontos de vista no programa coloca isso em evidência. A rigor, toda situação está cercada de numerosos pontos de vista equivalentes e todos são acessíveis ao aparelho. Flusser define ideologia como o apego a um único ponto de vista, tido como preferencial, recusando todos os demais. Assim, conclui, o funcionário age pós-ideologicamente: o fotógrafo, por exemplo, deve registrar o máximo de aspectos possíveis de determinado fenômeno.

O filósofo prossegue atribuindo ao homem a capacidade de produzir informações, transmiti-las e guardá-las. O processo de manipulação de informações é a comunicação, composta por duas fases: na primeira, informações são produzidas através do diálogo, pelo qual informações já guardadas na memória são sintetizadas para resultarem em novas; na segunda fase, informações são transmitidas a outras memórias através do discurso, a fim de serem armazenadas. A estrutura fundamental do discurso que caracteriza as sociedades atuais é definida por Flusser (1985) da seguinte forma: o emissor emite informação rumo ao espaço vazio para ser captada por quem nele se encontra. É assim com o rádio, é assim com a fotografia.

A fotografia é o primeiro objeto pós-industrial: seu valor se transferiu do objeto para a informação. Isso significa que a fotografia enquanto objeto tem valor desprezível, seu valor está na informação que transmite. Pós-indústria é desejar informações e não mais objetos. Não mais possuir e distribuir propriedades, mas dispor de informações.

Na concepção de Flusser, portanto, a invenção do aparelho fotográfico inaugura a era pós-industrial. É o ponto “a partir do qual a existência humana vai abandonando a estrutura do deslizamento linear, próprio dos textos, para assumir a estrutura do saltar quântico, próprio

dos aparelhos. O aparelho fotográfico, enquanto protótipo, é o patriarca de todos os aparelhos” (FLUSSER, 1985, p. 72 e 73).

Mas esse ponto de inflexão aponta para um “totalitarismo robotizante dos aparelhos” (FLUSSER, 1985, p. 76), no sentido de que o propósito por trás dos aparelhos é torná-los independentes do homem. Essa autonomia cria uma situação em que os homens funcionam em função dos aparelhos e, no limite, podem até ser eliminados. A saída para essa situação é encarar a automaticidade dos aparelhos, e não negá-la; só assim é possível retomar o poder sobre os aparelhos. No entender de Flusser, o dever de uma filosofia da fotografia (e do aparelho) seria justamente a de desmascarar esse jogo.

Ao fim de seu *Filosofia da caixa preta*, o filósofo conclui, questionando:

[...] constata-se em nosso entorno, como os aparelhos se preparam a programar, com automação estúpida, as nossas vidas; como o trabalho está sendo assumido por máquinas automáticas, e como os homens vão sendo empurrados rumo ao setor terciário, onde brincam com símbolos vazios; como o interesse dos homens vai se transferindo do mundo objetivo para o mundo simbólico das informações: sociedade informática programada; como o pensamento, o desejo e o sentimento vão adquirindo caráter de jogo em mosaico, caráter robotizado; como o viver passa a alimentar aparelhos e ser por eles alimentado. O clima de absurdo se torna palpável. Aonde, pois, o espaço para a liberdade? (FLUSSER, 1985, p. 82)

Tal é o despropósito em que nos encontramos: atordoados pela emergência de um mundo codificado pela imaginação tecnológica, cercados por aparelhos onipresentes que programam nosso comportamento, alienados por imagens que cada vez mais substituem a experiência concreta, e ainda correndo o risco de uma nova idolatria. Diante dessa situação, a pergunta de Flusser é extremamente pertinente: haveria espaço para a liberdade?

4.2 Dufour e o sujeito dessimbolizado

Se Flusser é um filósofo preocupado com a forma como somos programados por aparelhos, Dufour, por sua vez, é um filósofo influenciado pela teoria psicanalítica, e se mostra particularmente interessado na constituição do chamado sujeito pós-moderno, em sua obra *A arte de reduzir as cabeças*. Para definir tal sujeito, primeiramente o filósofo retoma a construção do sujeito moderno e, em seguida, explica o que seria essa mutação na condição humana

associada à transformação da condição subjetiva, situação observável nas sociedades democráticas ocidentais.

Feito isso, o autor nos apresenta as formas pelas quais esse sujeito pós-moderno é fabricado, para então expor sua tese: o aparecimento de uma nova forma de dominação, qual seja, a dessimbolização produzida pelo neoliberalismo.

Vejamos.

Para Dufour, “o homem é uma substância que não tira sua existência de si mesma, mas de um outro ser” (2005, p. 27). Assim, o sujeito, o que se evidencia pela própria etimologia da palavra, é um ser *submisso* a uma entidade construída e eleita como princípio unificador. Essa entidade funciona como referência em torno da qual os sujeitos se organizam. Pode ser entendida e denominada por Ser (na sua concepção especulativa), Um (na sua concepção política), Outro (na sua concepção simbólica), ou simplesmente ser chamada genericamente de grande Sujeito, termo adotado pelo filósofo.

Sendo necessária uma instância para se produzir o sujeito, sempre houve um grande Sujeito através do qual os sujeitos se fizeram sujeitos. Dufour enumera alguns: *Physis* no mundo grego; *Deus*, nos monoteísmos; *Rei*, na monarquia; *Povo*, na República; *Raça*, no nazismo; *Nação*, nos nacionalismos; *Proletariado*, no comunismo... Para cada grande Sujeito correspondem maneiras próprias de viver e estar no mundo.

O advento da modernidade, no entanto, encerra um período em que os homens eram regidos apenas por um grande Sujeito (ainda que ele variasse ao longo da história) e abre uma era em que coexistem vários grandes Sujeitos. Como consequência da mundialização das trocas e do contato de diferentes populações, a partir do final do século XV, houve uma diversificação das figuras do grande Sujeito, criando um “espaço coletivo em que o sujeito está assujeitado a várias figuras do grande Sujeito” (DUFOR, 2005, p. 47). Nota-se que essa abertura não ocorreu de uma vez só.

Essa nova situação – a pluralidade de grandes Sujeitos – uma vez amadurecida, engendra a condição subjetiva moderna: a constituição do sujeito crítico e neurótico. Para Dufour, portanto, são Kant e Freud que fornecem a base para a produção do sujeito moderno.

A criticidade kantiana adviria do confronto de ideologias distintas, até mesmo contraditórias, sustentadas por grandes Sujeitos diferentes, ou seja, o sujeito crítico se faz a partir do momento em que o indivíduo é obrigado a lidar com referências que incessantemente entram em concorrência, até mesmo em conflito. Na impossibilidade de satisfazer a exigência de uma liberdade crítica ideal, no entanto, nasce o sujeito neurótico, ou seja, o sujeito cujo desejo fi-

caria aquém do exigido. A neurose – entendida como dívida para com o terceiro – seria, em certas condições, o melhor incitamento à crítica.

O sujeito moderno, em suma, se constituiria pela sobreposição do sujeito freudiano ao kantiano, num espaço caracterizado pelas múltiplas figuras do Outro.

O que acontece, entretanto, quando o sujeito deixa de ser crítico e neurótico? Quando não se tem mais um grande Sujeito como referência? Bem, de acordo com Dufour, entramos na pós-modernidade, ou seja, “um regime sem Outros” (2005, p. 59). Ainda que os antigos grandes Sujeitos estejam presentes, disponíveis, nenhum deles possui prestígio necessário para se impor. Entraram em decadência, sem nenhuma perspectiva de que algum outro possa substituí-los – o filósofo apenas considera a possibilidade da Natureza tornar-se essa referência, sem, no entanto, dar-lhe crédito.

O contexto em que emerge esse sujeito pós-moderno é justamente o do neoliberalismo, onde as relações são todas baseadas na troca de mercadorias. As relações operadas pelo Mercado são horizontais, duais, não admitindo a interferência de um terceiro. De fato, é a própria ideia de Terceiro tal como ele funcionava nos conjuntos simbólicos que simplesmente desaparece. O Mercado, portanto, age como um destruidor dos Sujeitos, do Outro, enfim, do Terceiro. Dufour denomina esse processo de *dessimbolização*.

Sem um grande Sujeito, ou, abolida a distância entre o sujeito e o grande Sujeito, resta ao indivíduo constituir-se sujeito a partir dele mesmo. Em outras palavras, o sujeito pós-moderno torna-se autorreferencial. Define-se por sua autonomia jurídica e total liberdade econômica, e não mais por sua dependência ou submissão ao grande Sujeito. Ressalta-se que isso só é possível num contexto democrático, onde o referente é o indivíduo livre.

A partir daí, contudo, surge o problema da histerologia, ou seja, “uma figura de retórica que repousa numa inversão da anterioridade e da posterioridade” (DUFOUR, 2005, p. 91). Dufour se utiliza dessa imagem para designar a situação na qual se encontra o sujeito democrático, pós-moderno: postula algo que ainda não é para dar início à ação durante a qual ele deve ser produzir como sujeito. Em outras palavras, o sujeito demanda por uma autonomia sem antes se constituir como tal.

Disso resulta uma sensação de liberdade, que no fundo é de abandono. Os novos sujeitos são “órfãos do Outro” (DUFOUR, 2005, p. 110) e buscam de algum modo remediar essa falta. Abandonados ou banidos, tornam-se presas fáceis de tudo aquilo que parece preencher suas necessidades imediatas. É justamente nesse ponto falho da constituição do sujeito que age o Mercado, particularmente no que tange ao controle das imagens.

O que o neoliberalismo pretende, aposta Dufour, é acabar com o sujeito crítico e neurótico para dispor de um sujeito a-crítico e psicotizante. A-crítico, pois dócil e resignado para com o Mercado; psicotizante, pois consequência da forclusão do Terceiro. Assim, constituído de forma precária, o sujeito pós-moderno é um “sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir” (DUFOUR, 2005, p. 118). Seria de fato o triunfo do neoliberalismo.

Após empreender a tarefa de explicar a passagem do sujeito moderno para o sujeito pós-moderno, o filósofo francês reflete sobre as formas pelas quais esse novo sujeito é fabricado. Para tanto, ele analisa duas instituições fundamentais no processo de educação: a televisão e a escola. São elas as responsáveis pela produção desse novo sujeito. Observemos em que medida isso ocorre.

Para além do problema do conteúdo das imagens televisivas – como o excesso de publicidade e violência – Dufour se atém à questão de a televisão efetivamente roubar o lugar educador dos pais, podendo assim provocar efeitos danosos e culminar no que ele chama de “desabamento do universo simbólico e psíquico” (DUFOUR, 2005, p. 124).

A invasão das relações geracionais pela televisão pode comprometer seriamente a função simbólica e a integridade psíquica da criança, particularmente naquelas cujas referências simbólicas não estão bem fixadas ou se verificam frágeis. A iniciação à prática simbólica, antes da televisão, era conduzida a partir do texto através do qual eram inferidas as imagens. Texto tanto no sentido de enunciados orais quanto registrados numa escrita. Assim, a audição de um conto, de uma lenda ou de um mito, ou ainda a leitura de um romance, estimulavam (e estimulam) a capacidade de presentificar o que está ausente, evidentemente um ponto chave da simbolização.

Além de comprometer essa capacidade, a televisão põe em risco a transmissão e a aquisição da função simbólica, na medida em que ela inibe o que Dufour considera a mais antiga atividade do homem: o discurso oral frente a frente. O acesso à simbolização se opera justamente na transmissão do dom da palavra, a partir da qual se institui o sujeito falante. Nessa operação, o sujeito adquire um conjunto de referências simbólicas (de pessoas, de tempo e de espaço) fundamental para que ele possa falar designando a si mesmo e dirigir-se a seus semelhantes a partir desse ponto. Ora, a televisão, por si só, é incapaz de realizar essa função: a da transmissão geracional do discurso. O que ela faz, assim como toda a telemática, é justamente afastar ainda mais o sujeito do domínio das categorias simbólicas de espaço, tempo e de pessoa, comprometendo a capacidade discursiva e simbólica do sujeito.

Dufour ressalta, no entanto, que essa situação não compromete aqueles que possuem essas referências simbólicas fixadas. Ao contrário, para esses sujeitos as próteses sensoriais podem servir como novas dimensões lúdicas, como uma abertura para um mundo ampliado. Estaríamos vendo, portanto, “certos sujeitos se tornarem seres ubíquos, quase libertados das coações espaço-temporais ancestrais graças às próteses sensoriais, ao preço de ver alguns outros não mais poderem habitar nenhum espaço” (DUFOUR, 2005, p. 134).

De qualquer maneira, afirma Dufour de forma bem esclarecedora, são essas “crianças da televisão” (2005, p. 134) com referências simbólicas mal fixadas que encontramos hoje na escola. Crianças que sentem grande dificuldade em se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta. Crianças que não reconhecem a autoridade da palavra; crianças, portanto, que não sabem escutar. Não é simplesmente a autoridade do professor que está posta em questão, mas a autoridade no ser falante.

Outro problema abordado pelo filósofo em relação à escola é o que ele chama de *negação geracional*, ou seja, o surgimento de uma geração de adultos que não se assume mais como tal diante dos recém-vindos. Assim sendo, o professor torna-se incapaz de instituir as crianças e os jovens como alunos, o que impede de fato o funcionamento do sistema educativo: “desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina e, como não há mais disciplina, não há mais educação” (DUFOUR, 2005, p. 141).

Diante de tal falência, tem-se que os alunos são “produzidos” para escapar à relação de sentido e à elaboração discursiva e crítica. Saindo da relação de sentido, só se pode ir para a pura relação de forças e para uma era de violência generalizada. Catalogadas como “agitadas” ou “hiperativas”, a essas crianças são prescritas drogas de efeito calmante, fechando assim o “circuito na fabricação e no controle de sujeitos psicotizantes” (DUFOUR, 2005, p. 145).

A escola, portanto, deverá formar para a perda do sentido crítico de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas. Trata-se, sobretudo, de formar indivíduos que não pensem, que não discriminem importante e secundário, que admitam sem reagir a mesma coisa e seu contrário, enfim, “cretinos contestadores, adaptados ao consumo” (DUFOUR, 2005, p. 146).

Desse modo, atendendo à lógica do sistema neoliberal, televisão e escola se encarregam de fabricar indivíduos subtraídos da função crítica e suscetíveis de uma identidade incerta.

Depois de descrever esse quadro revelador (e temeroso), o filósofo francês se questiona se esse momento de esvaecimento momentâneo do grande Sujeito, aliado à pane das refe-

rências simbólicas, além de doloroso, não seria uma ocasião única de se conseguir de fato a autonomia do sujeito. O autor reconhece que essa autonomia não decorre automaticamente da queda dos ídolos, como se crê comumente, mas é entendida no sentido de obediência às próprias leis internas, e, como tal, é de uma total exigência filosófica.

A questão que se coloca, portanto, é se estamos entrando numa nova alienação, num “nihilismo cansado” – Dufour se utiliza da expressão de Nietzsche – ou se estamos lidando com uma inédita liberação, um “nihilismo lúcido”. Fosse verdade essa segunda alternativa, seria preciso saber apreender a autonomia e saber fazê-la operar.

No entanto, o filósofo constata que caminhamos mesmo no outro sentido. E essa nova alienação ele chamou de *dessimbolização*. Expliquemos.

Existem dois tipos de dominação: uma de natureza ontológica e outra de ordem sociopolítica. A primeira diz respeito ao fato de o homem ser um “neóteno”, ou seja, de ter uma natureza inacabada, o que o faz buscar na linguagem e na cultura a sua realização. Estamos diante, portanto, de uma servidão simbólica: o homem é dominado pela linguagem, depende dessa para se finalizar. A dominação sociopolítica – quando grupos de indivíduos exercem um domínio econômico, político e cultural sobre outros grupos – só se faz, por sua vez, quando a dominação ontológica está posta. Para Dufour, é um grande erro ignorar a primeira em detrimento da segunda, ou confundi-las, já que se nega toda a especificidade da cultura.

A novidade do neoliberalismo, em relação aos sistemas de dominação anteriores, é sua desinstitucionalização, tendo-se em vista a produção de indivíduos dessimbolizados. O novo capitalismo visa justamente à dependência simbólica do homem. A ideia de produzir sujeitos submissos foi abandonada, e a nova estratégia adotada foi a de quebrar as instituições no intuito de “obter indivíduos dóceis, precários, instáveis, abertos a todos os modos e todas as variações do mercado” (DUFOUR, 2005, p. 197). O imperativo neoliberal é a livre circulação de mercadorias, e tudo o que possa entrar essa circulação – compreendendo aí as instituições e suas referências culturais e morais – deve ser eliminado.

A dessimbolização, portanto, tem o objetivo de erradicar, nas trocas, o componente cultural, sempre particular. Se os valores de uma determinada cultura sobrecarregam simbolicamente as trocas, o ideal de fluidez e circulação se vê prejudicado. O objetivo é produzir indivíduos liberados de valores, princípios e ideais, distante de todo aprisionamento cultural.

Assim, o que se atinge nessa operação é a forma sujeito. Não são somente as instituições que estão em perigo, é sobretudo o que somos. Como afirma Dufour:

O que o neoliberalismo quer é um sujeito dessimbolizado, que não esteja mais nem sujeito à culpabilidade, nem suscetível de constantemente jogar com um livre arbítrio crítico. Ele quer um sujeito incerto, privado de toda ligação simbólica (...). Sendo recusada toda referência simbólica suscetível de garantir as trocas humanas, há apenas mercadorias que são trocadas num fundo ambiente de venalidade e de niilismo generalizados no qual somos solicitados a tomar lugar (2005, p. 208).

O que fazer perante essa situação? Diante da instalação do capitalismo total, para Dufour, só resta uma saída: resistir.

4.3 Entrecruzando pensamentos

Um exame cuidadoso entre esses dois pensamentos mostrará que os autores dialogam em diversos pontos. São teorias que se aproximam e se complementam, caminhando no sentido de revelar com clareza as amarras da sociedade contemporânea e os embates a que o homem está submetido, uma vez que é nela que ele se constitui como sujeito.

O elo principal entre os dois pensadores é a busca por um ideal, a realização de um objetivo perseguido ao longo da história humana, mas de fato nunca concretizado. Esse ideal é a liberdade, no entender de Flusser, ou a autonomia, no pensamento de Dufour. Ainda que distintos, esses dois conceitos podem e devem ser aproximados.

Assim, a *liberdade* de Flusser pode ser entendida como a *autonomia* do sujeito constituído a partir da sua relação com os aparelhos numa *sociedade programada*. A *autonomia* de Dufour, por sua vez, pode ser pensada como a *liberdade* do sujeito em seguir suas próprias regras. Logo, liberdade e autonomia tornam-se equivalentes e ambas visam à emancipação do sujeito pós-moderno, pós-industrial.

Vilém Flusser está particularmente interessado no impacto das tecnoimagens numa sociedade fundamentada na cultura escrita e as consequências nocivas dessa revolução, como uma ontologia do aparelho que submete os homens em função da sua onipresença.

O perigo dessas transformações reside na incapacidade de se decifrar as imagens técnicas, ou seja, na ingenuidade de se crer que essas imagens mostram o mundo, apresentando uma veracidade incontestável. Flusser, com uma perspicácia sem igual, nos ensina que as imagens técnicas explicam os textos, que explicam as imagens, que explicam o mundo. Decifrá-las, portanto, é percorrer esse longo caminho codificado. O que ocorre na prática, porém, é

bem diferente: essa trajetória é abortada, encurtada, e a impressão que se forma é que as imagens técnicas explicam *diretamente* o mundo.

Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação com a teoria de Dufour, já que as perdas das referências simbólicas contribuem para que o sujeito enxergue nas imagens técnicas janelas do mundo, e não imagens a serem decifradas.

O indivíduo que se constitui como sujeito num ambiente dominado por aparelhos tende a viver num estado de dependência e, portanto, não se torna capaz de desenvolver um poder de autonomia em relação às suas escolhas, desejos, sentimentos, ações ou pensamentos. Tudo acaba sendo mediado por aparelhos. Tornamo-nos “funcionários”: vivemos em função dos aparelhos. Essa dependência se faz tão presente que funcionário e aparelho se confundem, assim como real e virtual, vida e simulação.

Essa indistinção que caracteriza o complexo funcionário-aparelho é o fundamento para se construir uma “sociedade programada”. Fazemos parte do programa sem sequer nos darmos conta disso – com a importante colaboração do sujeito a-crítico, diria Dufour. Somos programados a votar, consumir, trabalhar, reproduzir discursos. O imperativo é estar no programa; quem não está, não existe.

Dufour, por sua vez, chega aos mesmos questionamentos, mas por caminhos diferentes. A grande preocupação do francês é a constituição e fabricação do sujeito dessimbolizado. Esse sujeito dito pós-moderno perdeu todas as referências para sua subjetivação. Não há mais um grande Sujeito com força e prestígio suficientes para se impor. Logo, o sujeito pós-moderno torna-se autorreferencial. Ora, essa situação pode criar uma falsa sensação de liberdade, mas que no fundo é de abandono. O fato é que muitos de nós somos ainda imaturos para nos constituirmos como sujeitos a partir de nossas próprias referências.

Mas qual o sentido de se produzirem sujeitos a-críticos e psicotizantes? Muito simples: indivíduos que não pensam, que não tenham identidades, referências, são presas fáceis para o Mercado. Estão dispostos a consumir sem questionar. Em outras palavras, são abertamente “programados” para o consumo. E as imagens técnicas são o principal instrumento usado para esse fim.

As instâncias na sociedade responsáveis pela produção desse sujeito analisadas por Dufour são duas: a televisão e a escola. A televisão, como o principal veículo das imagens técnicas, é a principal responsável por comprometer a função simbólica da criança, basicamente por dois motivos: primeiramente, limita a sua capacidade de presentificar o que está ausente. De fato, não há espaço para a imaginação nas transmissões televisivas, tanto no sen-

tido de criar imagens, representações, fantasias, quanto na acepção flusseriana de compor e decifrar imagens. Não há o que imaginar: tudo está dado, tudo está pronto.

Em segundo lugar, a televisão, como principal agente educador, inibe o discurso oral transmitido através das gerações. E é na transmissão da palavra que se institui o sujeito falante, momento especial em que ele adquire o domínio sobre as categorias simbólicas de tempo, espaço e de pessoa.

O que está em questão, ressalta-se, não é o conteúdo veiculado pelos programas de televisão, mas o próprio meio. Aliás, não é somente a televisão em si, mas toda telemática. Enfim, trata-se da própria sociedade do aparelho.

A escola, ao invés de assumir uma posição redentora, reforça a produção dos sujeitos dessimbolizados. Ela é incapaz de instituir as crianças e os jovens como alunos e de integrar os mesmos no fio de um discurso que diferencia aquele que fala daquele que escuta. Os jovens não sabem escutar e, por extensão, não sabem ouvir. (E os adultos, saberiam?)

O resultado disso tudo é a produção de indivíduos subtraídos da função crítica e suscetíveis de uma identidade vacilante, prontos para resolverem momentaneamente suas incertezas ontológicas no ato do consumo. A dessimbolização, operada pelo Mercado e sua ideologia neoliberal, visa justamente eliminar qualquer empecilho para a livre circulação de mercadorias, abrindo caminho para o triunfo do capitalismo total.

O que se pode concluir a partir dos dois autores, portanto, é que existe hoje uma forte tendência ao controle dos sujeitos. Seja pela programação dos aparelhos, seja pela dessimbolização operada pelo Mercado, o sujeito contemporâneo se encontra numa posição delicada, rodeado por forças que subjugam, que submetem, que aprisionam, que podam sua autonomia e liberdade, aspectos estes essenciais para a realização do indivíduo enquanto ser humano.

Uma apreciação importante para a compreensão dos rumos que esse processo vem tomando nos últimos anos, a partir do aqui foi discutido, é apontada por Castells (1996), quando este proclama a obsolescência da era da “televisão clássica” e a entrada em uma era marcada pela comunicação individualizada e pela especialização da produção cultural.

No modelo tradicional de televisão, onde o conteúdo e as informações eram irradiados a partir de um centro e orientados para as massas, os “líderes intermediários de opinião” (SARTORI, 2001, p. 55) foram eliminados, e os processos de formação de opinião aconteciam diretamente de cima para baixo. A informação era transmitida de forma unidirecional. Tínhamos, portanto, a tendência à submissão a uma só voz. Se adotarmos esse modelo para caracterizarmos as mídias tradicionais em geral, pode-se dizer que essa tendência marcou fortemente o século XX e que, de certo modo, ainda se arrasta no início do século XXI.

Entretanto, a partir do processo de segmentação (SALIBA, 1997), e, sobretudo, da emergência da Galáxia da Internet (CASTELLS, 2003), notamos uma mudança nesse padrão de distribuição de conteúdo e na recepção de mensagens. As novas mídias, tais como a Internet, a telefonia móvel e as telas eletrônicas espalhadas em diversos lugares, multiplicam as vozes que circulam na sociedade, propondo um modelo interativo e baseado em redes de conexão entre seus integrantes.

Em princípio, esse novo modelo de comunicação é marcado pela multiplicidade de vozes, distanciando-se do padrão monológico característico das mídias tradicionais. Poderíamos supor que essas novas mídias estariam ensejando um modelo *polifônico* de comunicação, dada a pluralidade de vozes e opiniões e a possibilidade de se pronunciar e ser ouvido. No entanto, o que se nota de fato, é uma profusão caótica de vozes, de opiniões que se perdem, de consciências que dominam outras, que se impõem, que se submetem, e que, portanto, carecem de plenivalência e equipolência. Trata-se, então, de uma nova forma de submissão, não mais a uma única voz, mas sim a diversas vozes. Sendo entendido como um desvio do fenômeno polifônico, poderíamos denominar tal fenômeno de *disfunção polifônica*.

O que se observa, por conseguinte, é uma tendência generalizada ao controle e à submissão – a uma ou a muitas vozes –, processo verificado em escala global nas mais diferentes sociedades. Mas o fato de estarmos caminhando nessa direção, o fato de termos notado o avanço dessas forças hegemônicas, autoritárias, não significa em si a consumação da dominação e submissão irrestrita e totalizante. Significa que são forças que existem e contra a qual temos que lutar, e de forma consciente.

Diante de um quadro como este, é possível pensar em uma autêntica, porém relativa, autonomia do sujeito?

4.4 Nem lá, nem cá: a formação do sujeito dialógico

Ora, vimos com Bakhtin⁹, que o sujeito não é nem soberano por completo e nem submisso totalmente. Existe um espaço de negociação, um espaço de manobra, onde o sujeito pode atuar de forma a buscar certa autonomia e redenção. A concepção dialógica da linguagem pressupõe um sujeito ativo e atuante, um sujeito que interage com seus interlocutores,

⁹ Cf. capítulo 1.

com seu meio social, com seu contexto histórico e com os discursos que circulam na sociedade. Enfim, pressupõe o que denominamos de *sujeito dialógico*.

Em relação aos meios de comunicação, especificamente, existem autores que defendem essa perspectiva interacional. Martín-Barbero (1995), por exemplo, critica a concepção condutista, segundo a qual “a iniciativa da atividade comunicativa está toda colocada no lado do emissor, enquanto do lado do receptor a única possibilidade seria a de reagir aos estímulos que lhe envia o emissor” (p. 41), e a concepção iluminista, cuja epistemologia sugere o receptor como um recipiente vazio, pronto para que os conhecimentos originados ou produzidos em outro lugar sejam depositados. Estas duas concepções, prossegue o autor, estão permeadas pela ideia de que o receptor é uma vítima, um ser manipulado, condenado ao que se quer fazer com ele.

Nesse sentido, Silverstone (2002) aposta na capacidade de escolha do receptor, já que

[...] persuasão implica liberdade. Não faz sentido tentar persuadir alguém que não pode escolher, que não pode exercer um mínimo de livre-arbítrio. A persuasão também implica diferença, pois tampouco há sentido em tentar influenciar alguém que já pensa como você, a não ser talvez como um tipo de suplemento ideológico [...] (p. 64).

Garcia Canclini (2008) caminha na mesma direção, revelando que os estudos culturais há muito tempo abandonaram as “generalizações apocalípticas sobre a homogeneização do mundo” por um lado, e a “idealização romântica que, no pólo oposto, via cada pessoa mantendo uma relação única com a arte a partir de uma subjetividade incondicional” (p. 17). Ou seja, nem indivíduos soberanos, nem massas uniformes.

O que temos visto nos últimos estudos, portanto, é o abandono de uma concepção de um sujeito dito uno e consciente, que domine completamente as circunstâncias (POSSENTI, 2009b), bem como daquela concepção de um sujeito passivo, reativo, completamente assujeitado.

De fato não podemos negar as forças que tendem a submeter indivíduos e impor valores e comportamentos; tampouco podemos supor que os sujeitos são vítimas dessas forças, ou seja, seres passivos que apenas reagem aos estímulos impostos. Ambos os argumentos revelariam certa ingenuidade de nossa parte. Por outro lado, a concepção de um sujeito dono de si, soberano, origem do sentido e da história, há muito foi questionada pelos estudos da linguagem.

Se o sujeito, enfim, não é soberano, nem assujeitado, mas existem forças que buscam impor um controle, buscam submetê-lo, subjugar-lo e dominá-lo, em função de interesses ou-

tros, resta-nos, então, refletir sobre as duas questões que se seguem: 1) de que condições os sujeitos necessitam para negociar, para se posicionar, para alcançar certa autonomia nesse embate de forças?; e 2) quais os limites de sua atuação?

O próximo capítulo procura dar pistas para os problemas colocados.

5. Entre trilhas e rumos

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

A pesquisa de campo se fez com base num projeto de intervenção, em que uma sequência didática criada e aplicada pelo professor/pesquisador lhe daria subsídios para produzir e analisar os dados, conforme os objetivos designados, bem como avaliar suas práticas pedagógicas como professor de História. As atividades iniciais dos estudantes correspondem a um questionário elaborado pelo professor a partir de um texto impresso fornecido por ele¹⁰, e uma produção de texto a partir de uma imagem extraída do livro didático¹¹. As atividades finais correspondem ao mesmo questionário, acrescido de duas perguntas¹², e a uma produção de texto a partir da mesma imagem do livro didático.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, procurou dar suporte ao trabalho de campo e, ao mesmo tempo, responder às inquietações surgidas no transcorrer da sequência didática. Assim, buscou-se um diálogo laborioso, mas necessário, entre a teoria e a prática, a reflexão e a ação, a pesquisa e a docência, a Academia e a Escola.

Nesse capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, contextualizaremos o campo de trabalho, traçaremos um perfil cultural dos sujeitos pesquisados, e descreveremos a sequência didática proposta.

5.1 Metodologia da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são premissas fundamentais do trabalho. Além disso, o ambiente natural (a sala de aula) é a fonte direta para a produção de dados, e o pesquisador (professor) é o instrumento-chave.

¹⁰ Cf. Anexo A.

¹¹ Cf. Anexo C.

¹² Cf. Anexo B.

Do ponto de vista dos procedimentos, classifica-se como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, é preciso levar em conta o contexto em que a pesquisa se situa, ressaltando a complexidade da realidade. O caso estudado foram as aulas realizadas pelo professor/pesquisador nas suas quatro salas do sétimo ano durante o ano letivo de 2010.

Em relação ao método de produção de dados, a observação e a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) serão os procedimentos mais adotados. A observação está associada à própria vivência e experimentação do fenômeno, pois pesquisador e professor coincidem na mesma figura – apesar de não coincidirem na mesma função. Os documentos analisados serão principalmente aqueles produzidos pelos alunos antes e depois da intervenção do professor, mas também anotações feitas durante as aulas, questionários respondidos pelos estudantes sobre suas práticas culturais, e um questionário sócio-econômico aplicado pela escola e respondido pelos alunos.

Como a proposta é observar o percurso do estudante, aqueles que por ventura não fizeram alguma das atividades – ou anterior ou posterior à intervenção do professor – foram descartados para efeito da pesquisa. Vale dizer que estes que não fizeram se deve ao fato de terem faltado em alguma das aulas, pois todos que estavam presentes entregaram as atividades. Do universo remanescente, ficaram 120 produções de texto, que consideraremos do gênero narração escolar, e 132 interpretações de texto, que consideraremos do gênero questionário¹³. Registra-se que, ao todo, o professor tinha 152 estudantes. Assim, no 7º A, foram recolhidos 25 textos do gênero narração e 30 textos do gênero questionário (do total de 38 alunos); no 7º B, 31 textos do gênero narração e 32 do gênero questionário (do total de 39 alunos); no 7º C, 29 textos do gênero narração e 33 do gênero questionário (do total de 38 alunos); e no 7º D, 35 textos do gênero narração e 37 do gênero questionário (do total de 37 alunos).

Mediante esse *corpus* constituído, um recorte foi necessário para que se possibilitasse a análise dos dados.

Em se tratando do questionário, foram feitas seis perguntas na atividade inicial e posteriormente acrescentadas mais duas na atividade final. No entanto, para o propósito da pesquisa, foram analisadas somente quatro delas. As perguntas (e) e (f)¹⁴ não foram utilizadas pois, a princípio, não exigiam mobilização das competências discursivas propostas como referências para a análise dos dados¹⁵. As perguntas (g) e (h)¹⁶, inseridas na atividade final, acaba-

¹³ Na verdade cada produção e cada interpretação englobam duas: uma antes da intervenção pedagógica e outra depois da mesma.

¹⁴ (e) Quais as informações do texto nos permitem concluir que os pigmeus adotam um estilo de vida nômade?; e (f) Explique o título do artigo.

¹⁵ Cf. capítulo 6.

ram não sendo aproveitadas pois não seria possível avaliar o percurso do aluno. Uma vez que elas não estavam na atividade inicial, não se poderia fazer a comparação pretendida.

Portanto, da atividade proposta, restaram as perguntas (a), (b), (c) e (d)¹⁷. As respostas correspondentes a essas perguntas¹⁸ foram avaliadas conforme os objetivos da pesquisa, e aquelas que se diferenciaram das demais – ou pelo seu estilo, ou pelo trabalho com as vozes, ou pela tomada de posição do estudante, ou pelas mudanças do sujeito, enfim – foram separadas para a análise. A leitura e a avaliação das respostas eram feitas sem considerar informações pessoais sobre o estudante e seu histórico.

Em seguida, as respostas foram compiladas e acabaram por constituir um banco de dados. Esse banco foi formado por 78 respostas (do total de 528 das 132 produções), sendo 15 da questão (a), 27 da questão (b), 23 da questão (c), 13 da questão (d). Foram contemplados 51 estudantes (do total de 132), sendo nove da turma A, 18 da turma B, 10 da turma C e 14 da turma D. Destes, 31 contribuíram com uma única resposta, 13 com duas respostas e sete com três respostas. Foram 31 meninas e 20 meninos.

Em relação à narração escolar, o trabalho de avaliação foi similar. Os textos foram selecionados com base nos objetivos da pesquisa, ou seja, optou-se pelos textos que tiveram uma evolução no grau de dialogismo e exotopia e que, portanto, apresentaram maior relevância em termos de posicionamento do autor, capacidade de ficcionalização, entendimento do universo cultural dos personagens da imagem e criticidade na avaliação da sua própria cultura. Mediante esse recorte, restaram 23 atividades (do total de 120) para serem analisadas.

Alguns textos foram compilados integralmente¹⁹ e de outros foram retirados trechos mais significativos. Com essas informações foi montado outro banco de dados. Esse banco incorporou textos de três alunos da turma A, 10 alunos da turma B, seis da turma C e quatro da turma D. Foram 15 meninas e oito meninos.

A Tabela 1 mostra a quantidade de produções por gênero textual em cada turma, sintetizando as informações apresentadas. A tabela ainda indica a quantidade de produções cujas análises foram descritas no texto da pesquisa (Análise Refinada).

¹⁶ (g) Como é o tratamento dado pelos pigmeus às pessoas mais velhas da comunidade? Compare essa forma de tratamento com aquele praticado pela nossa sociedade e levante hipóteses para as possíveis diferenças.; e (h) Qual sua opinião sobre o estudo da organização social dos pigmeus? Você acha que podemos aprender algo positivo com isso? Justifique.

¹⁷ (a) Por que os pigmeus estão sendo expulsos de suas terras natais?; (b) Quais as diferenças entre a forma como os pigmeus transmitem seus conhecimentos e a forma como nós, homens ditos modernos, transmitimos os nossos conhecimentos?; (c) De acordo com o texto, os pigmeus não têm educação, no sentido de não terem escolas e nem saberem ler e escrever. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.; e (d) Em sua opinião, por que os pigmeus são considerados seres inferiores? O que você acha desse pensamento?

¹⁸ Algumas delas se encontram no Anexo G.

¹⁹ Estes se encontram no Anexo F.

Tabela 1 – Relação de alunos por turma e produções separadas por gênero textual

Turmas	Total de alunos por turma	Gênero Questionário			Gênero Narração		
		Total de produções	Banco de dados	Análise refinada	Total de produções	Banco de dados	Análise refinada
7º A	38	30	9	4	25	3	1
7º B	39	32	18	12	31	10	5
7º C	38	33	10	6	29	6	4
7º D	37	37	14	7	35	4	2
Total	152	132	51	29	120	23	12

Paralelamente ao trabalho de campo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para elaborar o contexto sócio-histórico dos alunos, pensar suas práticas de leitura, bem como refletir sobre as dimensões dos sujeitos implicados na pesquisa. Nesse sentido, diversos autores foram consultados a fim de se propor um modelo teórico relacionando noções de discurso, linguagem, sujeito, e que pudesse servir de suporte e contraponto à análise dos dados.

Uma vez constituído o *corpus* da pesquisa e o banco de dados a ser analisado, e o modelo teórico da constituição do sujeito na contemporaneidade, o pesquisador buscou avaliar o percurso dos estudantes na sequência didática aplicada. Assim, foram comparadas as atividades do início e do final, buscando indícios (GINZBURG, 2007) da ação desestabilizadora da sequência didática ao mundo autocentrado dos estudantes. Importante ressaltar que o método proposto pelo historiador italiano repousa na investigação de detalhes e no trabalho com conjecturas. No nosso caso, esses procedimentos permitiram refletir sobre as mudanças discursivas que os alunos apresentaram em seus textos e relacioná-las ao modo como eles interpretam as vozes que circulam na sociedade e como se colocam diante dessas vozes.

5.2 A escola e seu entorno

O local escolhido como campo de pesquisa foi a Escola Estadual Professora Lucia de Castro Bueno, localizada no Parque Pinheiros, município de Taboão da Serra. São aproximadamente 900 alunos, que frequentam a escola nos períodos da manhã e da tarde²⁰, do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

²⁰ No ano de 2012 foi reintroduzido o período noturno, que havia sido suprimido três anos antes.

Trata-se de uma escola que atende principalmente estudantes dos conjuntos habitacionais da região, provenientes basicamente das classes populares. A opção mais comum de lazer na região é o Shopping Taboão, localizado a aproximadamente três quilômetros. Há uma carência de parques, teatros, casas de show e centros de cultura.

A escola realizou um questionário socioeconômico com os alunos em 2011. Esses dados foram tabulados e são apresentados aqui para que os leitores conheçam melhor a população que frequenta a escola. Em relação aos tipos de moradia, por exemplo, verificou-se que a maioria possuía casa própria, conforme consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Tipos de moradia

Casa		
	N.A.	%
própria	498	77,9%
alugada	113	17,7%
divide com parentes	28	4,4%
Total	639	100,0%

No que tange à quantidade de cômodos, a maior parte das casas possui mais de quatro, e nenhuma possui apenas um, conforme indica a Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade de cômodos no domicílio

Cômodos na casa		
	N.A.	%
um	-	-
dois	23	3,6%
três	47	7,3%
quatro	120	18,6%
mais de quatro	454	70,5%
Total	644	100,0%

No que se refere à quantidade de pessoas que moram no domicílio, a Tabela 4 nos informa que 37,6% dos alunos moram em casas com quatro pessoas, 26,7% em casas com cinco pessoas, e 22,9% em casas com três pessoas.

Tabela 4 – Quantidade de pessoas que residem no domicílio

Pessoas que moram na casa		
	N.A.	%
três	141	22,9%
quatro	231	37,6%
cinco	164	26,7%
mais de cinco	79	12,8%
Total	615	100,0%

Mais da metade das residências têm duas pessoas trabalhando, conforme aponta a Tabela 5.

Tabela 5 – Quantidade de pessoas que trabalham no domicílio

Pessoas que trabalham na casa		
	N.A.	%
um	162	24,7%
dois	335	51,1%
mais de dois	159	24,2%
Total	656	100,0%

No que se refere aos aparelhos eletrônicos, a grande maioria das residências possui televisão, e muitas possuem rádio e computador, de acordo com a Tabela 6.

Tabela 6 – Aparelhos eletrônicos no domicílio

Aparelhos em casa	
	N.A.
TV	612
Rádio	555
Computador	539

Em relação à quantidade de carros, mais da metade possui um carro, e os demais estão divididos entre aqueles que possuem dois carros e os que não possuem, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 – Quantidade de carros no domicílio

Quantidade de carros		
	N.A.	%
um	351	57,6%
dois	122	20,0%
não possui	136	22,3%
Total	609	100,0%

Por fim, em relação à escolaridade dos pais, percebe-se que os índices entre pais e mães se assemelham, não havendo discrepâncias em torno do gênero. Cerca de um terço das mães e dos pais possui ensino médio completo, e cerca de 20% possui superior completo. Por outro lado, em torno de 46% não completaram o ensino médio. Os números se encontram na Tabela 8.

Tabela 8 – Escolaridade dos pais

Escolaridade	Mãe		Pai	
	N.A.	%	N.A.	%
Fundamental incompleto	95	15,3%	114	18,0%
Fundamental completo	117	18,9%	126	19,8%
Médio incompleto	67	10,8%	61	9,6%
Médio completo	200	32,3%	204	32,1%
Superior completo	140	22,6%	130	20,5%
Total	619	100,0%	635	100,0%

No geral, os dados apontam para uma população proveniente das classes populares, mas com um poder de consumo relativo. É certo que nos faltam muitos dados, sobretudo os que se referem à renda, todavia poderíamos arriscar a dizer que essa população se enquadraria nas camadas ascendentes cujo processo de expansão foi observado nos últimos anos no Brasil.

A escola, por sua vez, se distingui de outras por manter um quadro estável de professores e coordenadores. Foi gerida pelo professor C.S.O. durante 22 anos, o qual se afastou da direção em meados de 2010 por conta dos trâmites para sua aposentadoria. Nesses anos todos, C.S.O. imprimiu sua marca na gestão, o que atraiu tanto admiradores quanto críticos. Entre as peculiaridades implementadas, estão as normas de convivência para alunos e pais, a reprova-

ção praticada no meio dos ciclos, uma carga considerável de deveres para casa, uma grade curricular consolidada e o fato de nunca haver aulas vagas e dispensa de alunos²¹.

A escola tem se destacado nos exames estaduais e nacionais dos últimos anos. Os índices das avaliações externas, como SARESP e Prova Brasil, apontam notas superiores às médias do estado de São Paulo. No ano de 2008, a escola obteve o melhor resultado do ENEM de todas as escolas estaduais de São Paulo, fato que gerou grande repercussão na mídia televisiva e impressa²².

5.3 Conhecendo os estudantes

A fim de compreender melhor quem são os sujeitos da pesquisa e suas práticas culturais, foi elaborado um questionário²³ para que os estudantes respondessem de acordo com seus hábitos cotidianos. Os resultados devem ser examinados com cuidado, pois os alunos podem ter se equivocado em algumas respostas, sobretudo na medição dos fenômenos. Ainda assim, os dados podem revelar a percepção que têm de suas práticas, o que nos permite fazer algumas considerações. A Tabela 9, por exemplo, mostra as atividades praticadas pelos estudantes durante a semana e nos fins de semana.

Tabela 9 – Atividades praticadas pelos estudantes em suas residências

Atividade	não pratica		1-2 h		2-3 h		3-5 h		mais de 5 h		S/R		Total	
	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%
Internet semana	17	14,2%	45	37,5%	30	25,0%	14	11,7%	14	11,7%	-	-	120	100,0%
Internet fim de semana	27	22,5%	34	28,3%	24	20,0%	16	13,3%	18	15,0%	1	0,8%	120	100,0%
TV semana	1	0,8%	46	38,3%	31	25,8%	18	15,0%	23	19,2%	1	0,8%	120	100,0%
TV fim de semana	10	8,3%	46	38,3%	30	25,0%	17	14,2%	15	12,5%	2	1,7%	120	100,0%
Videogame semana	65	54,2%	29	24,2%	11	9,2%	3	2,5%	7	5,8%	5	4,2%	120	100,0%
Videogame fim de semana	61	50,8%	28	23,3%	14	11,7%	6	5,0%	9	7,5%	2	1,7%	120	100,0%
Brincar semana	50	41,7%	23	19,2%	22	18,3%	14	11,7%	10	8,3%	1	0,8%	120	100,0%
Brincar fim de semana	27	22,5%	21	17,5%	21	17,5%	17	14,2%	32	26,7%	2	1,7%	120	100,0%
Estudo	1	0,8%	58	48,3%	39	32,5%	16	13,3%	5	4,2%	1	0,8%	120	100,0%

Comparando o tempo que gastam na Internet com o tempo dedicado a brincadeiras, verifica-se que os alunos passam mais tempo conectados do que brincando durante a semana. Seja no intervalo de uma a duas horas, de duas a três, de três a cinco, ou mais do que cinco

²¹ Cf., por exemplo, Mazzitelli (2009).

²² Ver, por exemplo, Oliveira (2009), Escola (2009) e Balsemão (2009).

²³ Cf. Anexo D.

horas, é certo que o mundo virtual tornou-se mais impositivo para essa geração do que brincadeiras como correr, esconder-se, pular corda ou andar de bicicleta. Pode-se afirmar que existe, ao mesmo tempo, tanto uma predileção pela tecnologia, quanto uma tendência a se manterem resguardados em casa, uma vez que a sensação de insegurança é cada vez mais generalizada na sociedade.

O mesmo vale para a televisão. Os alunos passam mais tempo assistindo à TV do que brincando, e as hipóteses para esse fenômeno seguem àquelas estipuladas acima. No entanto, comparando o tempo gasto com a televisão e o tempo gasto com a Internet, observa-se que durante a semana a TV supera a Internet nos intervalos maiores de tempo. É possível que com a expansão do acesso à Internet, e com o desenvolvimento de novos aparelhos tecnológicos, essa relação se inverta nos próximos anos.

Dentre os hábitos estipulados, o videogame é aquele que apresenta menor adesão. Isso pode ser explicado pelo acesso ao aparelho e por se tratar de uma prática preferida dos meninos, não atraindo tanto o público feminino.

Comparando o estudo com os demais hábitos, verifica-se que nos intervalos de uma a duas horas e de duas a três, ele se sobressai com destaque; no intervalo de três a cinco horas, ele se assemelha a seus concorrentes; no intervalo superior a cinco horas, o ato de estudar perde para todos os outros.

Nos fins de semana, a situação muda de configuração. O uso da Internet aumenta nos intervalos maiores e diminui nos intervalos menores. Os alunos assistem menos televisão e jogam mais videogame (em relação a essas práticas durante a semana). E passam mais tempo brincando. A presença dos pais e a ausência na escola permite um tempo maior dedicado às brincadeiras, ao videogame e à Internet.

No geral, percebe-se que os alunos passam mais tempo diante dos aparelhos eletrônicos do que brincando ou estudando. A televisão ainda é o aparelho mais utilizado durante a semana e nos fins de semana, mas a Internet segue logo abaixo como meio de comunicação habitual. A partir dessas informações apresentadas, pode-se afirmar que estamos diante de uma geração tecnológica, denominada por alguns de cabeças-digitais (cf. NICOLACI-DACOSTA, 2006).

Corroborando essa ideia, a Tabela 10 indica que 90% dos alunos possuem computador em casa e mais de 60% possuem videogame. Entre os mais citados, estão o Playstation 2 e o Playstation, da Sony.

Tabela 10 – Presença de computadores e videogames no domicílio

Aparelho	Sim		Não		Total
	N.A.	%	N.A.	%	
Computador	108	90,0%	12	10,0%	120
Videogame	76	63,3%	44	36,7%	120

Em relação aos sites que costumam navegar, os alunos apontaram o Orkut como o mais acessado, seguido do MSN, sites de games e outros, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Sites mais acessados pelos alunos

Sites que navega	Total	
	N.A.	%
Orkut	101	84,2%
MSN	90	75,0%
Twitter	28	23,3%
sites de games	56	46,7%
outros*	40	33,3%

* Youtube, Google, sites de pesquisa, etc.

Perguntados sobre o que costumavam ler na Internet, 34,2% dos alunos responderam que liam notícias e 32,5% disseram que liam sobre esportes. Outros disseram que liam sobre fofocas e textos para pesquisas escolares. 16,7% disseram que não liam nada na Internet. Os dados podem ser acompanhados na Tabela 12.

Tabela 12 – Preferências de leitura na Internet

O que costuma ler na internet			Total
	N.A.	%	
não lê	20	16,7%	120
fofocas	32	26,7%	120
esportes	39	32,5%	120
notícias	41	34,2%	120
outros*	31	25,8%	120

* Sites de pesquisa, recados do Orkut, e-mails, etc.

Em relação aos programas de televisão, a Tabela 13 aponta que 85% dos alunos assistem a filmes, 55% a desenhos e 49,2% a novelas. Outras respostas foram esportes, seriados e telejornais.

Tabela 13 – Tipos de programas preferidos na televisão

O que assiste na TV			Total
	N.A.	%	
não assiste	-	-	120
novelas	59	49,2%	120
esportes	54	45,0%	120
desenhos	66	55,0%	120
filmes	102	85,0%	120
outros*	37	30,8%	120

* Seriados, telejornais, humorísticos, clipes de música, programas de auditório, etc.

Uma habilidade reconhecida nessa geração é realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Questionados sobre as atividades que realizam enquanto navegavam na Internet, 70,8% disseram que ouvem música, 60,8% teclam no MSN, 30% disseram que fazem as lições da escola, 21,7% assistem à televisão, e apenas 5,8% disseram que somente navegam. Os dados se encontram na Tabela 14.

Tabela 14 – Atividades concomitantes à navegação na Internet

O que faz enquanto navega			Total
	N.A.	%	
Só navego	7	5,8%	120
ouvir música	85	70,8%	120
assistir TV	26	21,7%	120
MSN	73	60,8%	120
lição de escola	36	30,0%	120
outros*	9	7,5%	120

* Jogos eletrônicos, videogame, comer, etc.

Enquanto assistem à TV, 68,3% disseram que comem, seguido de lição da escola e teclar no MSN. 19,2% disseram que apenas assistem à TV, conforme Tabela 15.

Tabela 15 – Atividades concomitantes à televisão

O que faz enquanto assiste TV	Total	
	N.A.	%
só assisto TV	23	19,2%
ouvir música	17	14,2%
MSN	28	23,3%
lição de escola	34	28,3%
comer	82	68,3%
outros*	7	5,8%

* Conversar, ler, dormir, desenhar, etc.

No que se refere às mídias impressas, a Tabela 16 nos mostra que 60,8% leem livros, 56,7% leem revistas e 12,5% leem jornais. 14,2% disseram não ler nada. Entre os gêneros de livros, os mais citados foram romance, aventura, ação e religioso. As revistas mais lidas são aquelas voltadas para o público adolescente/jovem, como *Atrevida*, *Capricho* e *Toda Teen*, além de revistas de celebridades e quadrinhos. Os jornais citados foram a *Folha de S. Paulo*, *Destak* e *Metro*.

Tabela 16 – Hábitos de leitura no papel

O que costuma ler	Total	
	N.A.	%
não lê	17	14,2%
livros	73	60,8%
revistas	68	56,7%
jornais	15	12,5%

Perguntados sobre a quantidade de livros lidos naquele ano²⁴, tanto por obrigação, como por vontade própria, 82,5% dos alunos responderam que leram de um a dois livros e 9,2% leram de três a quatro livros por obrigação. 42,5% leram de um a dois livros e 26,7% não leram nenhum livro por vontade própria. Os dados completos estão na Tabela 17.

²⁴ A pesquisa foi realizada em junho de 2010.

Tabela 17 – Quantidade de livros lidos por obrigação e por vontade própria

Livros lidos	nenhum		1-2		3-4		5-6		mais que 6		Total
	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	
obrigação	9	7,5%	99	82,5%	11	9,2%	-	-	1	0,8%	120
vontade	32	26,7%	51	42,5%	19	15,8%	6	5,0%	12	10,0%	120

Finalmente, no que diz respeito às atividades corporais praticadas fora da escola, a Tabela 18 indica que 47,5% dos estudantes praticam esportes e 20,8% praticam dança. Um número considerável (28,3%), por sua vez, não pratica nenhuma atividade. Podem-se verificar os dados completos na Tabela 18.

Tabela 18 – Atividades corporais praticadas fora da escola

Atividades corporais	Total	
	N.A	%
não pratica	34	28,3%
artes marciais	7	5,8%
esportes	57	47,5%
dança	25	20,8%
capoeira	3	2,5%
outros*	9	7,5%
sem resposta	1	0,8%

* Brincadeiras, bicicleta, teatro e natação.

A partir dessas informações, podemos traçar um perfil comum das práticas culturais dos alunos da pesquisa. Em geral, são estudantes que passam boa parte do seu tempo conectados à Internet, sobretudo fazendo uso das redes sociais, e assistindo à televisão, particularmente filmes, desenhos e novelas. Ou seja, pode-se dizer que passam a maior parte de seus tempos livres imersos no que denominamos de *universo da tela*. Nesse sentido, utilizam mídias impressas, como livros e revistas, mas não fazem um uso preponderante desse suporte para a atividade de leitura. Parecem mais inclinados aos hábitos da tela do que aos do papel. É provável que a relação desses sujeitos com o que chamamos de *universo do papel* seja determinada principalmente pela escola e pelas práticas induzidas nesse ambiente. Em relação às atividades corporais, muitos não praticam fora da escola, e as brincadeiras parecem se restringir aos fins de semana. Essas práticas fariam parte do aqui chamado *universo da roda*, e parecem perder importância se comparadas às gerações mais antigas.

5.4 Por dentro das aulas

A sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) totalizou 13 aulas, distribuídas ao longo de 30 dias, aproximadamente²⁵, sendo que duas delas foram utilizadas para a produção do texto a partir da imagem, uma para responder às questões do texto impresso, uma para a cópia do esquema que orientaria a explicação, duas para a explicação dos conceitos e da organização social dos pigmeus, uma para a correção dos exercícios, duas para a leitura do texto complementar e discussão do tema da oralidade, uma para a exibição do documentário, duas para a relação entre os conceitos e o filme e para a produção do texto a partir da imagem, e uma para responder às questões do texto impresso.

Para melhor entendimento dos elementos da sequência, denominaremos *imagem de referência* a foto dos caçadores localizada no livro didático, cuja observação resultou em produções de texto (gênero narração escolar) tanto no início como no final da sequência didática. O texto impresso “O genocídio silencioso dos pigmeus da África”, o qual serviu como parâmetro para a formulação do questionário, será chamado de *texto de referência*. O momento inicial, no qual os estudantes realizaram as primeiras atividades, será referido como *Tempo 1*; o momento final, relativo às atividades de conclusão da sequência didática, será chamado de *Tempo 2*. O caminho percorrido pelos alunos entre os Tempos 1 e 2 será chamado de *percurso pedagógico*. Por fim, o texto presente no livro didático²⁶, que trata da organização social dos pigmeus, será denominado *texto didático*.

O projeto de intervenção foi colocado em prática nas quatro salas do sétimo ano (6ª série), período da manhã. Trabalhou-se com a coleção “O Jogo da História”²⁷, organizada por Flávio de Campos, editada pela Moderna e lançada em 2002. O livro do sétimo ano tinha como tema a capoeira, uma vez que se tratava basicamente de História africana e afro-brasileira. Vale ressaltar que esse volume atendia à lei 10.639/03²⁸.

No segundo capítulo do livro, o conteúdo versa sobre os pigmeus e sua organização social. Abordam-se questões como nomadismo, propriedade coletiva, igualdade social e orali-

²⁵ Na época, a carga horária da disciplina de História era de três aulas semanais para o Ensino Fundamental.

²⁶ Cf. Anexo E.

²⁷ Essa coleção, que ganhou o Prêmio Jabuti no ano de 2003 na categoria Didático, foi extinta pouco tempo depois conforme relatado ao pesquisador pelo próprio organizador. Os motivos alegados foram “pressões do mercado” e “mudanças de editora” entre outros. O organizador disse estar reformulando a coleção, com novo formato, e espera lançá-la em meados de 2012.

²⁸ Lei que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras, no Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, essa lei foi alterada pela Lei 11.645/08, a qual acrescentou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas.

dade. Esse tema foi escolhido para a pesquisa por dois motivos. Em primeiro lugar, por se tratar de conteúdo referente à História africana. A síndrome do desterro apontada por Holanda (2006), no conhecido trecho que inicia seu livro, indica, transcorridos mais de 70 anos após a percepção do fenômeno pelo destacado historiador, nossa imaturidade em reconhecer e assumir nossa história, nossa cultura e nosso povo, para além da visão europeizante e colonizadora. Arriscamos a dizer, admitindo os avanços nos últimos anos em direção à formulação de um *pensamento soberano* e à assunção de nossa condição multicultural e pluriétnica, que somos ainda hoje “uns desterrados em nossa terra” (p. 19). Esse sentimento de não pertencimento é alimentado pelas elites, que sempre se identificaram com os valores do Velho Continente, e tal fenômeno repercute na visão eurocêntrica da História disseminada nas escolas e livros didáticos. Entretanto, essa concepção, predominante desde o século XIX, é insuficiente para “atender às finalidades da disciplina, não mais centradas na constituição exclusiva da identidade nacional segundo os princípios de uma história política que tinha como sujeito exclusivo o Estado-nação” (BITTENCOURT, 2004, p. 127).

A Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, é um marco legal e símbolo dos avanços recentes, mas expõe nossas carências tanto na formação (inicial e continuada) de professores, quanto na formulação de materiais didáticos ou mesmo na produção acadêmica. Assim sendo, a ação de professores, pesquisadores, educadores e ativistas tem se tornado cada vez mais importante no sentido do fortalecimento de identidades e direitos, da conscientização política e histórica da diversidade e do combate ao racismo e discriminações.

Em segundo lugar, o estudo da organização social e das práticas culturais dos pigmeus, baseadas no coletivo e na oralidade, nos levam a refletir sobre nossa sociedade e sobre as formas como produzimos, fazemos circular e nos apropriamos da cultura e dos conhecimentos. Vale dizer que o distanciamento do presente e do nosso próprio universo cultural proporcionado pela História é um valioso instrumento para a crítica e a reflexão do que é visto, ouvido, lido e percebido.

Nesse sentido, o tema permite uma discussão interessante sobre a cultura oral. Oralidade entendida não apenas do ponto de vista modal, mas como um conjunto de práticas relacionadas ao corpo e aos diversos sentidos de percepção²⁹. Essas questões geralmente não entram no currículo escolar e suas práticas ocupam um lugar apenas marginal no processo pedagógico e no cotidiano da escola, voltados preferencialmente para o universo letrado e das mí-

²⁹ Cf. Capítulo 2.

dias eletrônicas. Vale dizer que o universo da oralidade, relacionado à organização dos pigmeus, serviu perfeitamente para ensinar o movimento de descentração de si e de deslocamento do sujeito, necessário para os propósitos da pesquisa.

Antes de descrevermos a sequência didática, é necessário um esclarecimento. O professor não disse aos alunos, durante o transcorrer da sequência, que as atividades realizadas por eles fariam parte de sua pesquisa, pois sua intenção era de simular uma sequência didática implicada no contexto escolar, ou seja, sua preocupação era de que os dados fossem “coletados de forma naturalística sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16).

A primeira atividade da sequência didática consistiu numa produção de texto baseada na imagem de referência. A imagem – uma foto de caçadores africanos sentados em torno de uma fogueira perto de um rio – consta no livro, no capítulo dois. O professor pediu aos alunos que se imaginassem no lugar de um dos personagens da figura e elaborassem um texto, ao redor de 20 linhas, onde eles se apresentariam e descreveriam seu cotidiano. A orientação, escrita na lousa, foi para que eles, enquanto personagem, contassem quem eram, onde haviam nascido, onde moravam, o que faziam, como se divertiam, o que pensavam do mundo, enfim, como seria o dia a dia deles se eles fossem um daqueles homens. A proposta era para que eles usassem a imaginação – no sentido flusseriano de criar imagens –, mas tendo a foto como referência. A atividade foi realizada em duas aulas³⁰.

No 7º ano A, primeira sala a ser aplicada essa atividade, o professor disse que queria um texto com “no mínimo” 20 linhas. Tal exigência desencadeou questionamentos e uma preocupação excessiva com as referidas 20 linhas, deixando-se de lado o foco principal que seria a qualidade do texto. Essa postura indica o velho hábito escolar de simplesmente cumprir tarefas. O professor precisou se mobilizar e esclarecer que a preocupação dos alunos deveria ser com a qualidade do texto e não com a quantidade de linhas. Respondendo a essa situação, um dos alunos, ao entregar sua atividade, disse: “Sor, eu fiz 19 linhas, só que tá de-cente meu texto”.

Nas próximas turmas, o professor mudou a exigência e disse que o texto deveria ter “ao redor” de 20 linhas. Em nenhuma dessas salas houve questionamentos em relação à quantidade de linhas. Não se sabe se isso ocorreu por conta da mudança na orientação do professor ou pelo perfil dessas turmas.

³⁰ Aqui cabe uma crítica à orientação dada pelo professor. Quando pediu para que os alunos escrevessem o texto, não informou quem seria o interlocutor. Os estudos posteriores sobre a linguagem realizados pelo pesquisador mostrariam a importância dessa operação, e, ao mesmo tempo, revelariam uma lacuna na formação inicial do docente.

Uma preocupação recorrente dos estudantes era com os nomes que escolheriam para o personagem. Muitos pediam sugestões ao professor, que se mantinha alheio. No 7º C, alguém disse que se chamaria Drogba, conhecido futebolista marfinense que atua no futebol europeu. No 7º B, uma aluna perguntou ao professor como se chamava determinado personagem de *Caminho das Índias*, novela da Rede Globo que fizera muito sucesso no ano anterior. São exemplos que revelam a influência da televisão no imaginário das crianças. Nesse sentido, um aluno do 7º C descrevia os personagens dizendo que “esse aqui é irmão da Beyoncé³¹, esse da Chica da Silva³²”. Corroborando com essas informações, Bittencourt (2004) afirma que “Crianças e jovens assistem a noticiários, filmes, novelas, desenhos animados, programas de entrevistas, futebol e estão assim imersos num ‘oceano de imagens’” (p. 107).

O imaginário também é preenchido pela cultura do consumo. No 7º B, um aluno perguntou ao professor se os personagens estariam comendo um “McDog”, estabelecendo uma relação entre caçadores, o cachorro deitado junto ao grupo, e a famosa rede internacional de lanchonetes.

Muitos também projetaram o conhecimento que tinham da cultura nativa da América no cotidiano africano. Um aluno do 7º C perguntou ao professor como se chamava aquele “lugarzinho onde os índios moravam”, ao que uma colega prontamente respondeu: “é oca”. No 7º D, um aluno perguntou: “Professor, como chama aquelas casa que eles moravam... cabana?” Um colega próximo respondeu: “Oca”. Outro aluno perguntou ao professor se podia dar nomes “pros outros índios”.

As imagens de pobreza e escravidão, associadas ao continente africano, logo se fizeram presentes quando o professor anunciou a proposta da atividade. No 7º B uma aluna gritou: “Credo!!!”. Uma outra disse: “Que nojo...”. Um colega respondeu com um: “Sua racista”, e a moça se defendeu, dizendo que não era “racismo...”. No 7º C, uma aluna perguntou, apontando para a foto, se era “pra se imaginar sendo isso”. Um aluno disse: “Ah, eu sou um escravo”; outro falou: “Sou pobre”.

No geral, ao apresentar a proposta da atividade, os alunos responderam com grande euforia, fazendo inúmeros comentários sobre a imagem, sugerindo possíveis nomes, imaginando diversas situações. Nesse momento, o duplo encarnado pelo professor e pesquisador entrou em conflito: se por um lado o professor deveria exigir silêncio, como de hábito o fazia, por

³¹ Cantora, dançarina, produtora e empresária estadunidense de grande projeção na cultura pop.

³² Escrava alforriada que viveu na segunda metade do século XVIII e atingiu posição de destaque na sociedade mineira. Personagem da telenovela Xica da Silva, produzida pela extinta Rede Manchete entre 1996 e 97, e reprisada no canal SBT em 2005.

outro, o pesquisador se interessava pelo que diziam, pois se tratavam de elementos para sua análise.

Na aula seguinte, os alunos realizaram uma atividade de compreensão de texto. O professor levou um texto impresso intitulado “O genocídio silencioso dos pigmeus da África”, retirado da internet, datado de 2004, e elaborado pela agência Fides. O texto reporta sobre o genocídio dos pigmeus africanos, numa alusão ao extermínio sofrido por essas populações devido à negligência e irresponsabilidade de governos e de outros grupos étnicos. Juntamente com o texto, o professor elaborou seis questões, onde procurava avaliar a compreensão textual, o posicionamento e as opiniões dos alunos, a reprodução de discursos e conteúdos trabalhados anteriormente. Ao orientar os grupos, o docente disse que estava avaliando a capacidade de interpretação de texto e verificando o que eles sabiam sobre o conteúdo que iria ser abordado. O professor leu o texto em voz alta e não fez nenhum comentário; em seguida, pediu para que respondessem de acordo com a leitura e os conhecimentos acumulados. As perguntas estavam anexadas ao texto de referência.

A reação imediata dos alunos foi querer saber se a atividade valeria nota. A moeda de troca por excelência no mercado escolar. Não se escreve, não se pesquisa, não se lê por conhecimento, mas por nota. Se o trabalhador vende sua força de trabalho por um salário, o estudante vende sua *força intelectual* por uma nota. Ao menos é assim que foram treinados durante toda vida escolar. Depois dos questionamentos, o professor explicou que os alunos estavam constantemente sendo avaliados e que todas as suas produções eram importantes, mas não decidira se iria atribuir uma nota especificamente para aquela atividade. O diálogo que segue é emblemático para essa economia de trocas:

Aluna: Professor, o senhor vai dar nota?

Professor: Não.

Aluna: Professor, eu me matei pra fazer, e o senhor não vai dar nota???

Professor: Tá bom, fica tranqüila.

Na aula subsequente, o professor apresentou um esquema elaborado por ele a partir do texto didático, contendo as principais ideias e conteúdos a serem explicitados. Esse esquema serviria como orientação para a aula expositiva. No 7º A, o professor passou o esquema na lousa e pediu para que os alunos copiassem no caderno. No 7º B, o professor ditou o esquema e percebeu que os alunos comentavam sobre o que estava sendo dito. Quando se trata de cópia da lousa, cada um tem um ritmo próprio e a atividade é silenciosa, mas quando se dita, todos têm que acompanhar o mesmo ritmo e as palavras do professor ecoam pelos ares. A leitura em

voz alta e o fato de todos estarem juntos, palavra a palavra, criam uma situação em que eles se sentem impelidos a falar e fazer comentários. Novamente o conflito entre professor e pesquisador, com vitória deste último: a postura disciplinadora se retira de campo e o ouvido atento do pesquisador busca cada palavra sussurrada, a qual era anotada com satisfação no caderninho de campo. O professor, derrotado, procedeu da mesma forma nas demais turmas, para delírio do pesquisador.

No 7º B, por exemplo, quando o professor ditou “as crianças brincam livremente”, um aluno perguntou, com um largo sorriso e a satisfação de quem se imaginava no lugar das crianças pigmeias: “Elas não vão pra escola?”. Uma aluna, ao ouvir o tópico sobre os mais velhos, perguntou: “Eles não são caciques?”. No 7º D, quando o professor falou a palavra “coleta”, um aluno perguntou: “Colheita?”. O professor repetiu a palavra coleta e ele disse: “Colheita Feliz”, passando a fazer comentários desse jogo virtual³³. No 7º C, referindo-se aos pigmeus, o professor disse que “atualmente podem ser...” ao que uma aluna perguntou espantada: “Os pigmeus existem?”, para logo completar: “ainda?”. Em seguida, um aluno perguntou: “Eles saíram da *Fantástica Fábrica dos Chocolates*? Eles são os Willy Wonka³⁴?”. O professor/pesquisador perguntou do que se tratava e o aluno, surpreso com tal desconhecimento, respondeu que era um filme de uns homens “pequeninhos”. Quase no final do texto ditado, uma aluna, dirigindo-se para a classe, perguntou em voz alta: “Vocês viram a mulher mais baixa do mundo?”, como se tivesse acabado de avistá-la. O professor quis saber onde, e ela respondeu: “Na televisão”. O ditado continuou e logo em seguida um aluno perguntou: “Vocês viram o homem mais baixo do mundo?”. Prevenido, o professor perguntou: “Na mesma reportagem?” e algumas vozes responderam que sim. Depois da aula, o docente quis saber qual era o programa, e eles responderam que era o *Tudo a ver*³⁵, da Rede Record. Aqui mais uma vez podemos observar a influência do universo da tela no imaginário e no sistema de referências (GERALDI, 1997) dos alunos. É possível notar como seus discursos são conformados a partir da televisão (DUFOUR, 2005) e como se mostram receptivos às imagens técnicas (FLUSSER, 1985, 2007, 2008).

Nas duas aulas seguintes, o professor explicou os conceitos relacionados ao tema a partir do esquema proposto. Assim, sua exposição contemplou sobre a divisão sexual do trabalho, a propriedade coletiva, a igualdade social, o nomadismo e o papel social dos idosos na

³³ Simulador de fazenda em tempo real, disponível como aplicativo no site da rede social Orkut.

³⁴ Filme de 2005, dirigido por Tim Burton e baseado no livro homônimo do escritor Roald Dahl, de 1964. Willy Wonka, personagem principal, comanda uma fábrica de chocolates que emprega seres minúsculos, daí a relação com os pigmeus.

³⁵ Programa de reportagens que mistura jornalismo e entretenimento.

preservação da memória. Todas essas questões, que versam sobre a organização social dos pigmeus, além de terem uma importância em si, qual seja, a de conhecer outros povos e outras formas de cultura, serviram também como uma ferramenta de reflexão sobre a nossa própria organização social.

Assim, a divisão sexual dos pigmeus é, antes, um pretexto para se analisar a divisão social do trabalho em nossa sociedade. Os alunos deveriam entender que cada indivíduo tem uma função social, e que algumas funções são mais valorizadas que outras. Aqui é possível mostrar a complexidade e a progressiva especialização da mão-de-obra, estabelecer uma relação entre a hierarquia e o grau de escolaridade e mostrar como o trabalho manual no Brasil sempre ocupou uma posição inferior, dado o contexto escravista em nosso passado recente. Muitos se identificam com essa abordagem, pois se conscientizam do fosso que separa sua condição social das elites que governam o País.

A propriedade coletiva, por sua vez, oferece subsídios para se questionar o individualismo e o apego aos bens materiais, característicos de nossos tempos. Pode-se também debater uma questão tida como natural: a apropriação individual de bens naturais. Em que medida temos o direito de cercar uma terra e nos apossarmos dela, de recusar a partilha dos frutos dessa terra ou mesmo de nos apropriarmos da água que brota do chão? Ao mesmo tempo, o professor questionou os alunos sobre as vantagens e desvantagens da propriedade privada, mostrando que o problema está mais na sua má distribuição do que na própria existência.

Aí adentramos na discussão da igualdade e desigualdade social. Esse tema é importante para se compreender as disparidades sociais do Brasil. Por que tanta desigualdade? Pode-se abordar a forma de apropriação da terra no Brasil ao longo da história, bem como a exclusão de boa parte da população e ainda a desigualdade na distribuição de renda. Vale lembrar o Movimento dos Sem Terra (MST) para mostrar como essa questão é extremamente atual.

Nomadismo e sedentarismo são conceitos importantes para se apresentar a diversidade dos modos de ser do humano. Apesar de se constituir hoje como uma prática pouco comum do homem, o nomadismo predominou na maior parte de sua história. É possível apresentar esses modos de ser com suas devidas particularidades, sem hierarquizá-los. Cada estilo de vida requer especificidades que devem ser entendidas dentro da concepção de cada modo.

A questão da função dos idosos nas comunidades dos pigmeus leva ao problema da produção, circulação e apropriação dos conhecimentos numa determinada realidade. Aqui se abre a possibilidade de discutir o universo oral, escrito e digital e a historicidade dos meios de difusão de cultura. É interessante notar as diferentes formas de se educar em cada universo, assim como o preconceito das sociedades tidas como moderna em relação às sociedades ágra-

fas. A maneira como se trata o idoso no Brasil é simbólica desse desajuste. Desde que a memória foi estendida para o papel, seus antigos guardiões perderam *status* e reconhecimento, e passaram a ser vistos como um peso para a sociedade.

No 7º D, logo que o professor começou sua explicação, uma aluna interrompeu e perguntou: “Professor, os pigmeus são considerados indigentes, né?”. O professor respondeu que eles eram considerados inferiores, não exatamente indigentes, e perguntou por que isso ocorria. Uma outra aluna disse: “Ué, porque tava no texto”. Aquela que havia perguntado antes respondeu: “Porque eles não têm documentos, escola, saúde...”. Nesse momento, o professor chamou a atenção da sala e disse: “Olha, eles têm um estilo de vida diferente da gente, mas nós temos a mania de julgar outros povos e outras culturas do nosso ponto de vista, às vezes intolerante, e isso gera preconceitos”. Esse diálogo demonstra a incapacidade dos estudantes de questionar um texto, ou seja, a inclinação para a subordinação à autoridade do autor. Aproveitando a situação, o professor apontou para as consequências do etnocentrismo, numa tentativa de despertar consciências. Nota-se que o posicionamento do professor converge para a proposta da pesquisa, isto é, a de deslocar os alunos de suas perspectivas autocentradas, proporcionando, ao mesmo tempo, a possibilidade de apreensão do mundo sob novas e diferentes formas.

No 7º B, um aluno colocou a seguinte questão: “Professor, se um pigmeu tá passando aqui na rua e ele vê a gente, ele faz alguma coisa? Tipo, ataca a gente, maltrata?”. O professor retrucou: “Que nem um bicho, um animal?”, ao que o estudante confirmou que sim. Aí o docente disse: “Não, ele é gente que nem a gente; aliás, ao contrário, eles são considerados amigáveis, sorridentes, receptivos. Nós é que somos os perigosos; nós que maltratamos, andamos armados, atropelamos pessoas, sequestramos e bombardeamos lugares”. Uma aluna, por sua vez, perguntou: “Professor, os índios, quando encontram os humanos, eles são amigáveis também ou têm medo?”. O professor, inconformado, retrucou: “Quando encontram quem?...”. A menina vacilou e, percebendo sua gafe, disse, como se tivesse pensando alto: “Não, os índios são humanos também...”. Esses trechos desvelam a ideologia da superioridade de nossa civilização frente os povos nômades, frente os *bárbaros* e *selvagens*. Pigmeus e ameríndios se passam como se não fossem humanos, como se não tivessem cultura. Ainda assim, a correção da aluna sugere que o trabalho pedagógico pode surtir efeito.

Depois de explicar o conteúdo, relacionando-o à sociedade brasileira (e à comunidade em que vivem os estudantes) e discutir questões tidas como importantes para a formação da cidadania, o professor solicitou aos alunos para que lessem o texto didático em casa e respondessem às perguntas do livro, como uma forma de fixar o conteúdo apreendido.

Essas questões foram corrigidas na aula seguinte. O professor escolhia alguns alunos para responder em voz alta e deixava à vontade aqueles que queriam falar espontaneamente. Depois de ouvir diversas respostas da mesma pergunta, o professor agregava as falas mais contundentes e, se preciso, acrescentava informações que considerava importante. Essa resposta do professor era ditada e todos copiavam ao final dos exercícios, na seção *Correção*. Assim, o professor ia retomando o tema trabalhado e discutindo novas questões que por ventura apareciam.

Nas duas aulas subsequentes, o docente leu em voz alta um texto complementar do livro didático, que tratava da oralidade e do valor dado pelas sociedades orais à palavra. Os estudantes acompanharam a leitura em seus respectivos livros. O professor explicou a forma tradicional de se periodizar a História – centrada no continente europeu – e apresentou uma outra possibilidade, a partir dos meios de difusão de cultura. Usou essa oportunidade para mostrar a influência da colonização no nosso pensamento, no nosso imaginário, na forma como enxergamos a História e até nos mapas que utilizamos. Mais um elemento de deslocamento e desconstrução de informações estabilizadas, cristalizadas e tidas como naturais.

A partir do tema o professor também pôde ressaltar as especificidades da cultura oral e a sacralidade e a força da palavra falada. A desconfiança dos seres humanos em relação ao seus iguais foi apontada pelo professor como uma marca das sociedades atuais, e que se originou na forma como nos relacionamos com a palavra. A tecnologização da palavra pressupõe um certo distanciamento do contexto em que é criada; ao mesmo tempo, as atitudes contradizem o discurso. As palavras que não são apoiadas nas ações perdem seu poder de transformação. No entanto, é possível resgatar essa força e magia da palavra falada, e levá-las ao papel e às telas. O professor convidou os alunos à reflexão e incitou-os à mudança. Pediu para que eles verificassem no final do dia, antes de dormir, que palavras eles disseram verdadeiramente, quais delas tinham força para mudar o mundo, quais foram simplesmente ditas, quais foram desperdiçadas. Pediu para que eles repensassem a relação deles com as palavras, principalmente as palavras agressivas e aquelas que eles não diziam, mas eram valiosas. O professor ressaltou ainda a importância de se refletir sobre os próprios atos a partir do estudo de outros povos e de outras culturas e, portanto, do conhecimento levar ao autoconhecimento. Como parte desse trabalho, pediu aos estudantes que redigissem um texto em casa contando suas reflexões.

Na aula seguinte, o professor apresentou o documentário “Caçadores africanos: as tribos da Namíbia” da Discovery Channel, produzido em 1995. Apesar de não tratar especificamente dos pigmeus, o documentário expõe o cotidiano dessas tribos caçadoras, cujas seme-

lhanças com os pigmeus são visíveis, e permitiu visualizar questões discutidas e trabalhadas nas aulas anteriores. Aqui foi possível um diálogo entre as imagens e sons, as aulas do professor e o texto escrito. A capacidade dos alunos de memorização de imagens, sobretudo as imagens técnicas, impressiona, constituindo-se num ótimo recurso pedagógico.

Durante a exibição do filme, no trecho em que os caçadores encontram com o animal abatido, um aluno do 7º A perguntou ao professor: “Professor, como eles vão levar lá pra toca deles?”. Percebe-se a contraposição recorrente entre civilização e selvageria. No 7º D, uma aluna, observando o modo de vida dos caçadores, disse: “Como eles são estranhos...”. No mesmo momento, um garoto falou, como se estivesse corrigindo sua colega: “É a cultura deles!”. Aqui, vemos um sinal do reconhecimento das diferenças culturais entre os povos.

Nas duas aulas posteriores, o professor leu em voz alta com os alunos o esquema que orientou as aulas expositivas sobre os pigmeus, e a cada item (divisão sexual do trabalho; igualdade social; papel das crianças e dos mais velhos; propriedade coletiva; nomadismo) pediu para que eles relacionassem com o vídeo, perguntando se determinado conceito ou situação havia acontecido no documentário. Com isso, além de rememorar as questões trabalhadas anteriormente, estimulava o diálogo entre diferentes linguagens. Afinal de contas, como afirma Rojo (2009), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (p. 106). Depois, pediu para que escrevessem um (outro) texto a partir da imagem de referência.

Na aula seguinte, o professor voltou com o mesmo texto impresso sobre o genocídio dos pigmeus, acrescido de duas perguntas, e pediu aos estudantes para que respondessem às questões propostas. Mais uma vez, nada falou sobre o texto. Vale ressaltar que as atividades iniciais não foram corrigidas e entregues aos alunos. Eles não tiveram nenhum tipo de devolução e o professor não fez nenhum comentário específico sobre o texto ou a imagem de referência (como de costume o faria). Assim, o professor se esquivava de qualquer interferência *externa* ou *direta* nas produções dos estudantes, para somente considerar aquelas calculadas e que constituíam elementos da sequência didática.

Interessante notar a reação dos alunos nas duas atividades finais. Questionaram a proposta do professor, alegando que já as haviam feito anteriormente. O professor argumentou dizendo que agora a produção do texto e as respostas dadas seriam diferentes, uma vez que o conteúdo foi trabalhado e as (possíveis) mudanças deveriam aparecer. O professor disse que supunha que, apesar de a imagem ser a mesma, de a proposta ser a mesma, o texto e as respostas não seriam os mesmos, visto que eles tinham estudado sobre os pigmeus, lido os tex-

tos, respondido às perguntas, corrigido, discutido sobre a oralidade, visto o documentário e relacionado os conceitos com o filme. Continuou dizendo que supunha que os alunos teriam aprendido algo e que eles iriam incorporar esses conhecimentos ao texto e às respostas. Mas disse que era uma suposição, e que queria confirmar essa possibilidade. Disse ainda que queria observar a trajetória dos estudantes, ver de onde eles partiram e onde chegaram, pois considerava esse caminho importante.

Os comentários dos alunos durante as aulas, no geral, corroboram os dados extraídos do questionário cultural: as informações que os estudantes trazem, suas lembranças e seu imaginário são constituídos a partir do que veem na televisão, do que acessam na Internet e do que consomem da indústria cultural. São os chamados cabeças-digitais (NICOLACI-DACOSTA, 2006). Redes sociais, novelas, filmes, telejornais, *fast food*, entre outros, formam o universo de referências dessas crianças. Por conta disso, ficam mais expostas aos discursos que circulam nesses meios, reproduzindo perspectivas reduzidas e visões estigmatizadas de uma dada realidade.

Por fim, é preciso dizer que a dinâmica das aulas era essencialmente dialógica. Mesmo quando estava expondo um conteúdo, o professor indagava seus alunos a todo tempo. Queria saber o que significava determinada palavra, determinado conceito, a opinião deles sobre determinado assunto. Insistia para que se posicionassem sobre determinado tema, sobretudo se era polêmico. Criava situações imaginadas, próximas dos alunos, e relacionava com o conteúdo explicado. Enfim, orquestrava as vozes como se estivesse assumindo o papel do autor e os alunos fossem seus personagens. Mas, perseguindo o ideal polifônico, cada personagem-aluno deveria ter a sua voz e sua consciência.

Enquanto alguém estava falando, a ordem era que todos mantivessem em silêncio. Esse era o critério que regia as interações. Não importava se era o professor, um aluno, algum funcionário da escola, a coordenadora ou o diretor: a regra valia pra todos e em todos os momentos. Os alunos deveriam compreender que a autoridade estava na palavra e não no professor (DUFOUR, 2005). O docente deveria agir como um maestro, conduzindo as vozes e os temas abordados. O respeito à palavra alheia é condição para o diálogo e um ambiente adequado de aprendizagem.

Igualmente importante é o tratamento equivalente dado a todos os alunos. Todos tinham os mesmos direitos: os mais falantes, os mais quietos, os que apresentavam mais facilidade, os que apresentavam mais dificuldade, não importando a classe social, religião, cor ou procedência.

Assim, os princípios da cidadania ateniense (CHAUI, 1994) – igualdade perante a lei (*isonomia*) e direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deveria ou não realizar (*isêgoria*) – foram postos em prática na sala de aula, não só para se obter um bom andamento das aulas, mas como uma forma de educar os alunos para o exercício da política. Emitir a opinião e respeitar a do outro se tornam essenciais para a convivência em sociedade, bem como a capacidade de discutir, deliberar e decidir as ações que dizem respeito a todos os membros da comunidade – no caso, a sala de aula. Logo, a formação da cidadania está condicionada tanto ao conteúdo e à forma do que se ensina, como às práticas do cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito às relações entre sujeitos dentro da sala de aula.

Enfim, terminada a sequência didática, o pesquisador tem elementos para avaliar o percurso pedagógico dos estudantes. Tarefa a ser empreendida no próximo capítulo.

6. Lidando com os cabeças-digitais

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Nesse capítulo, procederemos, portanto, à análise dos dados produzidos; em seguida, faremos uma discussão para, enfim, concluirmos. Vejamos.

6.1 Análise dos dados

À luz do referencial teórico apresentado e das questões referentes à compreensão do sujeito no mundo contemporâneo, procederemos à análise dos dados a partir de referenciais estabelecidos, que denominaremos de *competências discursivas*.

Ainda que haja uma gradação de dialogismo entre as competências, ainda que elas possam variar de menos dialógica para mais dialógica, a passagem de uma competência para outra não se dá de forma linear ou sequencial, podendo haver saltos de uma para outra.

É preciso enfatizar que o recurso a tipologias não era uma prática usual de Bakhtin, preferindo este orientar-se em um universo quantitativo. Em certa medida, é o que se tentou fazer aqui. As competências trabalhadas não devem ser pensadas como categorias rígidas, com limites bem definidos. Tratam-se, antes, de parâmetros para se medir o grau de dialogismo e de exotopia encontrado nos textos dos estudantes. As competências, portanto, estão na ordem da mensurabilidade do fenômeno, e servem de referência para a análise dos dados.

A análise se dará separadamente, conforme as especificidades dos gêneros trabalhados. Começaremos, primeiramente, com o gênero questionário.

6.1.1 Gênero Questionário

Tal gênero, muito comum no espaço escolar, se caracteriza por perguntas direcionadas às quais os estudantes devem responder. As perguntas em questão foram propostas pelo professor visando avaliar os níveis de compreensão dos alunos a partir da leitura do texto de referência. Trata-se, portanto, sob a ótica de Bakhtin (2003a), de um acontecimento cognitivo, onde não se observa a ocorrência do herói. Logo, deixamos de analisar o fenômeno da exotopia e nos concentramos no dialogismo.

A seguir, enunciaremos algumas proposições que orientaram a definição das competências discursivas para o gênero questionário.

O primeiro referencial criado apresenta um mínimo grau de dialogismo. Corresponde aos sujeitos que nos seus discursos se assujeitariam a apenas uma voz. Seriam sujeitos que repetiriam o dado imediato (um texto que leram, por exemplo), aproximando-se, em sua atividade, do trabalho de paráfrase tal qual definido por Orlandi (2006a). Atribuiriam sentido, portanto, atomizadamente, num processo claro de codificação (ORLANDI, 2006c). Ou ainda, que enunciariam apenas uma voz, quando o locutor se prenderia a uma única perspectiva construída. Dessa forma, esse referencial apresentaria predominância de forças centrípetas, com maior grau de fechamento, unidade e homogeneidade. Chamaremos a essa competência de competência monológica.

O segundo referencial apresenta um pequeno grau de dialogismo. Diz respeito aos leitores que se assujeitariam a várias vozes. Seriam locutores que apresentariam diversas perspectivas, que construiriam diversos enunciadores, mas que não conseguiriam um distanciamento adequado a fim de organizar essa dispersão de vozes num todo coerente e consistente (ORLANDI, 2006b). Quando lêem, atribuiriam sentido levando-se em conta o contexto linguístico, enfatizando a interpretação (ORLANDI, 2006c). Chamaremos a essa competência de competência enunciativa.

O terceiro referencial apresenta um alto grau de dialogismo. Compreende aqueles sujeitos que teriam o controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais (ORLANDI, 2006b). Como na relação autor-personagens, preconizada por Bakhtin (2003a), esse sujeito conseguiria um distanciamento necessário das vozes que enuncia, marcando sua perspectiva em relação às apresentadas. Em outras palavras, tratar-se-ia da tomada de posição (POSSENTI, 2009a). Na leitura, atribuiria sentido considerando o processo de significação no contexto de situação (imediato e histórico), problematizando sua posição de leitor (ORLAN-

Tabela 1 – Dados da Questão (a)

Competências	T1		T2	
	N.A.	%	N.A.	%
Monológica	14	93,3%	6	40,0%
Enunciadora	1	6,7%	5	33,3%
Autoral	-	-	4	26,7%
Total	15	100,0%	15	100,0%

A partir desse quadro, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Evolução das competências discursivas referente à questão (a)

Há que se notar que, entre as respostas selecionadas, houve uma diminuição brusca da competência monológica do Tempo 1 para o Tempo 2, um aumento relativo da competência enunciadora, e o aparecimento de um número relativo de respostas com predominância da competência autoral. Vejamos de perto como se deu esse percurso.

A aluna G.C.L., por exemplo, respondeu assim à questão:

T1: Eles estavam sendo expulsos porque eles eram inferiores e também foram expulsos para dar lugar a áreas de cultivo

T2: Os pigmeus foram expulsos para dar lugar a áreas de cultivo

Quando ela diz que os pigmeus são inferiores, simplesmente reproduz o que está escrito no texto que ela acabou de ler, sem nenhum juízo crítico. Ela se assujeita à voz do autor do texto. O mesmo ocorre quando ela diz que eles foram expulsos para dar lugar a áreas de cultivo. Em ambos os casos, vemos indícios da competência monológica. Ou seja, não houve mudança de posicionamento entre a atividade inicial e a final.

Já a aluna L.F.M.S. respondeu assim:

T1: Os pigmeus foram expulsos para dar lugar a campos de cultivo.

T2: Porque os pigmeus vivem nas florestas da África e as florestas estão sendo derrubadas para os homens fazerem prédios e casas nos lugares.

No Tempo 1 ela repete o que o texto disse, indício da competência monológica. Já no Tempo 2, ela elabora sua resposta interpretando as informações do texto, extraindo o sentido a partir do contexto linguístico. Não que os “homens” estejam de fato derrubando árvores para construir “prédios e casas”, mas trata-se do avanço da *civilização*, das sociedades sedentárias, que têm nas casas e nos prédios símbolos de sua fundação. Esse seria, portanto, um indício da competência enunciativa.

O aluno C.P.R., por sua vez, disse assim:

T1: Por causa que eles são inferiores a outras população normais.

T2: Os pigmeus estão sendo expulso de suas terras natais, por causa que falam que eles são um povo inferior ao outros.

Ele também reproduz a voz do autor no Tempo 1 – aliás, atitude muito comum nos dados observados – indício da competência monológica. Porém no Tempo 2 ele relativiza a informação de que os pigmeus são inferiores, quando diz que “falam que eles são um povo inferior”. Da aceitação resignada de que os pigmeus são inferiores, ele passa a afirmar que isso é o que se diz sobre os pigmeus, não se assujeitando à voz do autor. Esse seria um indício da competência autoral.

Observa-se essa mesma situação na fala de do aluno W.R.S.:

T1: Eles foram expulsos para dar lugar no cultivo.

T2: Porque, de acordo com cidadãos, eles não tem cultura, estudos, etc.

Esse movimento de distanciar-se do texto, de relativização das vozes, pode ser deduzido na expressão “de acordo com cidadãos”, configurando um indício da competência autoral. Vejamos mais um exemplo:

T1: Os pigmeus foram expulsos para dar lugar a campos de cultivo.

T2: Os pigmeus foram expulsos de suas terras natais segundo o texto “O genocídio silencioso dos Pigmeus da África”, para dar lugar a campos de cultivo.

Apesar da aluna J.B.M.M. ter respondido, em essência, as mesmas informações nas duas atividades, uma diferença crucial aparece no Tempo 2. Existe um fato que, a princípio, não se contesta: os pigmeus estão sendo expulsos de suas terras. O professor quer saber o motivo disso. Na primeira resposta ela afirma que eles foram expulsos “para dar lugar a campos de cultivo”, tal qual está escrito no texto de referência, sem nenhuma contestação. Apontamento, portanto, para a competência monológica. Na segunda resposta, ela também afirma que é “para dar lugar a campos de cultivo”, mas agora ela diz isso “segundo o texto”. Ou seja, trata-se de um indício de distanciamento da mídia acessada, sinal de um entendimento de que existem muitas vozes que circulam na sociedade, por diversos meios, e cada uma traz uma perspectiva, que não necessariamente é a verdadeira ou a única. Em suma, é um movimento de descentração, característico da competência autoral.

Passemos, agora, à análise da questão (b).

No que diz respeito à pergunta:

Quais as diferenças entre a forma como os pigmeus transmitem seus conhecimentos e a forma como nós, homens ditos modernos, transmitimos os nossos conhecimentos?

temos a seguinte configuração de respostas:

Tabela 2 – Dados da Questão (b)

Competências	T1		T2	
	N.A.	%	N.A.	%
Monológica	11	42,3%	-	-
Enunciadora	11	42,3%	22	81,5%
Autoral	4	15,4%	5	18,5%
Total	26*	100,0%	27	100,0%

* Uma resposta em branco

A partir desse quadro, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 2 – Evolução das competências discursivas referente à questão (b)

Observa-se um grande aumento da competência enunciativa, um aumento mínimo da competência autoral, e a extinção da competência monológica. As respostas no Tempo 2 concentraram-se, portanto, nas competências enunciativa e autoral. Vejamos alguns casos específicos.

A aluna L.O.S. assim escreveu:

T1: Os pigmeus são considerados seres inferiores a outras populações, e são continuamente marginalizados da vida social. Vivem em condições primitivas, em cabanas de bambu cobertas por folhas de bananas sem cuidados médicos nem educação, tentando sobreviver fabricando vasos vendidos a preços irrisórios, um dólar norte-americano, seu território é isolado do resto do país, e não são capazes de cultivar a terra. Não possuem carteira de identidade, e, por isso, não têm direito a assistência médica.

Não existem funcionários estatais, nem um escritório do governo encarregado de se ocupar de sua sorte.

T2: Os pigmeus transmitem conhecimento através das pessoas mais velhas e nós transmitimos nossos conhecimentos através de livros, jornais, internet e televisão

No Tempo 1, ela reproduz, *ipsis litteris*, grande parte do texto de referência em sua resposta, e no entanto não responde de fato à pergunta. Talvez ela não tenha compreendido o exercício, ou talvez ela não tivesse elementos para responder, já que para fazê-lo ela deveria apresentar informações fora do texto. De qualquer forma, trata-se de elementos que configuram a competência monológica. Já no Tempo 2, ela traz as vozes dos textos lidos e do documentário (quando se refere aos pigmeus) e do professor (quando se refere a nós mesmos), indício, portanto, da competência enunciativa.

Interessante notar aqui a ocorrência do fenômeno da “biblioteca cultural”, tal qual descrito por Goulemot (2001). Para o autor, não há compreensão autônoma. Ler é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (p. 113).

São essas leituras e dados culturais, vivenciados a partir da sequência didática, que permitem à aluna L.O.S. interpretar a pergunta e constituir um sentido em sua resposta, ultrapassando as limitações de apenas reproduzir o texto acessado.

Podemos ainda dizer que nesse movimento em direção a um maior grau de dialogismo a aluna se mostra capaz de articular os vários elementos da sequência didática, incrementando suas competências leitoras. Isso contraria o senso comum que afirma que os alunos da rede pública não sabem ler e escrever, ou não são capazes de interpretar textos.

O mesmo ocorre com a aluna L.T.M.:

T1: Os Pigmeus, apesar de serem dependentes de outras populações não transmitem conhecimentos entre si, são marginalizados da vida social, são obrigados a mendigar para sobreviver. E já nos homens modernos, tentamos cada vez mais ter conhecimentos, nos aprofundarmos para cada vez mais termos o saber. Vivemos a procura de bens materiais.

T2: Os pigmeus transmitem seus conhecimentos através dos mais velhos que são os guardiões [da] memória, encarregados de perpetuar a história de seus povos oralmente, e nos homens ditos modernos, transmitimos nossos conhecimentos através da escrita, oral e audio visual.

Apesar de haver um tom crítico implícito na resposta (“Vivemos a procura de bens materiais”), a aluna reproduz as palavras do autor do texto, indicando indícios da competência monológica. Mas na atividade final, traz outras vozes para sua resposta. “Guardiões da memória”, por exemplo, é uma expressão usada pelo texto do livro didático, assim como o termo “audiovisual” foi utilizada pelo professor. Estes seriam indícios da competência enunciativa. É possível também observar aqui o fenômeno da “biblioteca cultural”.

A aluna N.B. realiza o mesmo movimento, passando da competência monológica para a enunciativa:

T1: Os pigmeus produzem vasos, mendigam para poder sobreviver, o nosso homem dito moderno estuda, faz faculdade e trabalha usando seu talento para sobreviver.

T2: Os pigmeus recebem os conhecimentos dos mais velhos que são como “bibliotecas” para eles. Nós pessoas modernizadas guardamos nossos conhecimentos em computadores, pen drivers, livros, entre outros. Apesar de não ir a escola e não ter conhecimentos escolares como: ler e escrever os pigmeus têm uma memória formidável.

No Tempo 1, ela se assujeita às palavras do autor. Pela construção de sua frase, é possível depreender que os pigmeus não têm talento, já que só os homens ditos modernos usam “seu talento para sobreviver”. No Tempo 2, o termo “biblioteca” para caracterizar os mais velhos entre os pigmeus aparece no texto do livro didático, sendo que o professor também

reforça essa ideia em suas explicações. Além disso, os pigmeus, que possivelmente não tinham “talento para sobreviver”, agora “têm uma memória formidável” (aqui se nota a ressonância da voz do professor, quando da discussão sobre a oralidade).

Outro detalhe interessante é a expressão “pessoas modernizadas”. É como se o processo modernizador não fosse constitutivo do homem contemporâneo, é como se fosse um fenômeno de fora, que acompanhasse, por exemplo, a tecnologia. Uma possível leitura, portanto, seria de que a tecnologia – ou a cultura –, elemento externo ao homem, o modernizasse. Os computadores, *pen drives* e livros modernizariam o homem bruto, primevo.

A aluna G.R.A., por sua vez, confunde formas de comunicação com formas de pensamento:

T1: Eles transmitiam com o pensamento dele de um modo primitivo, já nós transmitimos como um modo já tecnológico com vários pensamentos diferentes já eles pensam só de um forma.

T2: A diferença é que os pigmeus transmitem seus conhecimentos de forma oral através de histórias contadas por mais velhos, já nós transmitimos de muitas formas oralmente, na forma escrita, e da forma audiovisual nós somos muito diferentes pois não sentamos mais para conversar e até contar histórias.

No Tempo 1, submissa ao discurso que trata os pigmeus como seres “inferiores” e “primitivos”, ela afirma que eles “pensam só de uma forma”, reduzindo a complexidade do pensamento à modalidade oral de comunicação. Sintoma da competência monológica. Já no Tempo 2, além de explicitar bem a oralidade entre os pigmeus e enunciar outras vozes no seu texto (o que configura a competência enunciativa), ela aponta uma carência exemplar do viver em cidades industriais: “não sentamos mais para conversar e até contar histórias”.

O mesmo assinala o aluno W.R.S.:

T1: Eles transmitem suas histórias a pai para filho enquanto nossas histórias são transmitidas pela TV.

T2: Nós aprendemos pela cultura audio-visual e eles pela cultura oral.

Nas duas respostas, o aluno enuncia outras vozes, exteriores ao texto, o que se configura num indício da competência enunciativa. Interessante notar é como ele se apropria dos termos cultura oral e cultura audiovisual, trazidos pelo professor. O *transmitir histórias de pai para filho* tornou-se *cultura oral*, e as *histórias transmitidas pela TV* tornou-se *cultura audiovisual*. O aluno adapta uma ideia que ele já carregava consigo para a linguagem do professor,

usando termos mais técnicos ou científicos. Trata-se do processo de assimilação da palavra alheia, de que nos fala Bakhtin (1998).

Mais uma observação acerca dessas últimas falas: o fato de não sentarmos mais “para conversar e até contar histórias”, uma vez que agora “nossas histórias são transmitidas pela TV” representa, para Dufour (2005), uma ameaça justamente às nossas funções simbólicas, pois a ausência do discurso oral frente a frente, isto é, presencial, inibe a transmissão geracional do discurso³⁷.

As respostas da aluna D.C.F. também apresentam curioso ponto de vista:

T1: Antes os pigmeus tinham que serem expulsos mas nesse tempo moderno nos temos os nossos direitos, eles ja não tinham.

T2: Os pigmeus são muito criativos, os homens modernos não precisam de criatividade estamos em tempos modernos, mas os pigmeus usam seus contos para encinar sempre, os mais velhos que sabem contar historias, eles guardam na memoria para os mais velhos porque eles não tem folha lapis para escrever pra guardar, mas os homens modernos sim eles não precisam de guardar na memória, eles guardam na escrita.

Na primeira atividade, a estudante afirma que não havia escapatória para os pigmeus, eles tinham que ser expulsos de suas terras. Diz ainda que eles não tinham direitos, como nós os temos. O verbo no pretérito nos dá a impressão de que os pigmeus não existem mais, são povos do passado, que não podem coexistir com a modernidade. E o fato de eles não terem direitos se relaciona à ideia de que eram “primitivos”, “bárbaro”, povos sem lei. São indícios do assujeitamento à voz que se põe superior às sociedades orais, o que condiz com uma resposta do tipo monológica.

No entanto, na segunda atividade, ela dá um salto e passa para a tomada de posição, apresentando relativa postura crítica e mostrando um entendimento a partir do contexto de situação, indícios da competência autoral. Ela diz que os homens modernos “não precisam guardar na memória, eles guardam na escrita”, o que demonstra sua perfeita compreensão das possibilidades de extensão da memória advindas com o fenômeno da escrita. Mais interessante ainda é seu comentário de que “os homens modernos não precisam de criatividade” pois “estamos em tempos modernos”. Afirmção digna de um Walter Benjamin. Afinal de contas, por que não precisamos de criatividade? Porque já está tudo dado, tudo pronto? Os brinquedos, os alimentos, as imagens? Seria uma crítica à sociedade industrial, onde as máquinas dispensam o singular e enfatizam o repetível? Seria uma crítica à sociedade informacional,

³⁷ Tal qual explicitado no capítulo 4.

onde os aparelhos dispensam a imaginação pois imaginam tudo pelos humanos? Trata-se de um enunciado que produz muitos efeitos, mas certamente carrega consigo fortes indícios de autoria.

A aluna B.G.C. tece considerações que merecem reflexão:

T1: Antigamente, o piguimeu mais velho da tribo era responsavel de passar conhecimento para os mais jovens. Tanto que quando havia uma guerra entre tribos, poupavam os mais velho para que a historia daquele povo não acabace.

Ja os homens passam conhecimento atraves de escolas, livros e muitas vezes pela internet.

T2: O homem moderno costuma excrever o seu conhecimento, ja os pigmeus contam historias oralmente. Eu particularmente, acho que apesar da forma escrita ser pratica, a forma oral transmite e ensina melhor virtudes e valores.

No Tempo 1 ela enuncia vozes que estão além do texto de referência, o que seria, no nosso entendimento, um indício da competência enunciadora. A informação de que os mais velhos são poupados em caso de guerra, por exemplo, encontra-se no texto do livro didático. Supõe-se, então, que ela havia se adiantado ao professor, antes mesmo que ele iniciasse o Capítulo 2 do livro. Trata-se, provavelmente, de uma estudante movida pela curiosidade científica, pela vontade de saber e conhecer.

Já no Tempo 2 a aluna faz considerações valiosas depois de apresentar as informações básicas, revelando indícios da competência autoral: marca sua posição (“Eu particularmente acho”), reconhece avanços no uso da tecnologia da escrita, como sua praticidade, por exemplo, mas diz que “a forma oral transmite e ensina melhor virtudes e valores”. A aluna traz a voz daqueles que enunciam as vantagens da escrita para depois enfatizar as qualidades intrínsecas da cultura oral, mostrando-se competente na orquestração de vozes. E ainda diz que não podemos prescindir da palavra falada e da presença na educação. Afirmação contundente e que contraria os rumos do ensino no país, sobretudo o superior, cada vez mais tomado por metodologias de ensino a distância³⁸.

Nesse mesmo sentido, o aluno Y.R.S. responde:

T1: Nós transmitimos conhecimento através da mídia e da educação. E os pigmeus transmitem conhecimento entre si, de geração em geração.

T2: Os pigmeus transmitem oralmente (onde o real sentido da palavra é encontrado). E os homens modernos transmitem de 3 formas diferentes: um pouco oralmente (cada vez menos),

³⁸ Não se trata aqui, evidentemente, de ignorar os avanços que essas metodologias proporcionam, mas uma crítica à contenção de gastos e à uma educação baseada exclusivamente nos princípios que regem o mercado.

escrito (crescendo muito), onde não é falado realmente o sentido da palavra e audiovisual (cada vez mais influenciado), que é a verdadeira potência de ensinar conhecimentos junto à escrita.

Na atividade inicial, o aluno demonstra conhecer os mecanismos de transmissão do conhecimento entre os pigmeus e sabe avaliar o papel da mídia e da educação em nossa sociedade. Enuncia diferentes vozes para construir sua resposta: competência enunciativa. Já na atividade final, o estudante relaciona (como muitos outros) os pigmeus à cultura oral e os homens ditos modernos à cultura oral, escrita e audiovisual, mas o faz de modo peculiar, marcando sua posição. Diz ele que na oralidade “o real sentido da palavra é encontrado”, diferentemente do mundo da escrita, onde “não é falado realmente o sentido da palavra”. Devemos recorrer a Lévy (2006) para entender sua fala. Diz o filósofo que, na cultura oral, os discursos estavam presos às circunstâncias em que eram produzidos, e que a “oralidade *ajustava* os cantos e as palavras para conformá-los às circunstâncias” (p. 90). Ou seja, não havia necessidade de um trabalho de interpretação, pois as mensagens eram sempre contextualizadas. O sentido do enunciado, portanto, era constituído no momento de sua enunciação. Essa é uma possível explicação para o “real sentido da palavra”: na cultura oral, não haveria espaço para sentidos *irreais*. Seguindo o raciocínio de Lévy, a distância cada vez maior entre o mundo do autor e o do leitor, própria do universo letrado, impõe uma tradição hermenêutica, o que impossibilitaria falar “realmente o sentido da palavra”. A atividade semântica seria sempre mediada, e o *real* sentido da palavra se perderia.

O aluno Y.R.S. ainda afirma que a cultura audiovisual é “a verdadeira potência de ensinar conhecimentos junto à escrita”, reconhecendo o papel central que essas tecnologias têm em nossa sociedade. Podemos dizer que o modo singular de enunciar as vozes e tomar posição configuram indícios da competência autoral.

Esses dois últimos exemplos também revelam o esforço do professor em positivar o universo da roda, em contraposição às visões cristalizadas pelas sociedades letradas de que se tratam de povos “analfabetos” e “ignorantes”.

Um modo singular de se expressar e se posicionar também pode ser constatado a partir das falas de H.C.F.:

T1: A diferença é que os pigmeus passam seus conhecimentos através de seu sofrimento próprio, já nós “homens modernos” passamos nossos conhecimentos através do sofrimento do outro

T2: Eles transmitem através de histórias que se passaram de geração em geração, através do coração. Nós não, transmitimos através de escolas, que mesmo sendo ótimas e maravilhosas não nos ensinam como sobreviver no dia-a-dia

Interessante notar que podemos encontrar indícios da competência autoral nas duas respostas do aluno. Na primeira, ele diz que os pigmeus transmitem seus conhecimentos “através de seu sofrimento próprio” enquanto nós transmitimos “através do sofrimento do outro”. Filosofia? Literatura? Poesia? Uma possível interpretação é a de que nós separamos conhecimento e “realidade”, teoria e prática, concreto e abstrato. O conhecimento científico se baseia justamente na distinção clara entre sujeito e objeto. Já os pigmeus acumulam conhecimento sobre seu cotidiano, suas práticas diárias, e trocam informações dentro de seu grupo fechado, sua comunidade.

Na segunda resposta o estudante segue o mesmo raciocínio, o qual acaba o levando a uma crítica velada às escolas. Estas podem ser “ótimas e maravilhosas”, mas não “ensinam como sobreviver no dia-a-dia”. Posicionamento crítico também pode ser considerado como indício da competência autoral.

No entanto, nem todos evoluem para uma posição mais dialógica. Alguns sentem a força do assujeitamento das instituições (no caso, a escolar). A aluna M.E.S.O., por exemplo, assim escreveu:

T1: Bom, os pigmeus transmite conhecimento, porque eles são muito inteligente apesar das condições em que vive. O homem é inteligente mas não o bastante, porque eu tenho certeza que ele não conhece os princípios de viver encurralado precisando de comida e um lar para viver.

T2: Os pigmeus mais velhos passam historias de geração a geração os pigmeus mais velhos são como um biblioteca dentro do seu cerebro, inteligentes passam as historias que aconteceram, ensinamentos, tudo para seus netos, filhos etc. Nós somos diferente estudamos pela internet, lemos livros, mas aprendemos com nossos professores, nossa família etc.

No Tempo 1, a estudante afirma que os pigmeus são muito inteligentes, contrariando a voz do autor do texto. Além disso, ela diz que o homem (moderno) “não conhece os princípios de viver encurralado precisando de comida e um lar para viver”. Bem, trata-se de um enunciado que permite algumas interpretações, mas provavelmente o “viver encurralado” se refere aos pigmeus e às condições degradantes por que passam ao estarem impossibilitados de seguir seu modo de vida tradicional da caça e coleta. De qualquer maneira, a aluna marca sua posição e mantém um distanciamento do texto lido, indícios da competência autoral.

Tais singularidades desaparecem no Tempo 2. Apesar de ela enunciar outras vozes na sua escrita, como a voz do professor, do documentário e do livro didático, ela simplesmente agrupa essas vozes visando responder corretamente ao questionário, apagando a marca do sujeito que outrora apareceu. Indício da competência enunciativa.

Passemos adiante, para analisar a questão (c).

Em se tratando da pergunta:

De acordo com o texto, os pigmeus não têm educação, no sentido de não terem escolas e nem saberem ler e escrever. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

temos a seguinte configuração de respostas:

Tabela 3 – Dados da Questão (c)

Competências	T1		T2	
	N.A.	%	N.A.	%
Monológica	16	69,6%	2	8,7%
Enunciativa	7	30,4%	7	30,4%
Autoral	-	-	14	60,9%
Total	23	100,0%	23	100,0%

A partir desses dados, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Evolução das competências discursivas referente à questão (c)

Nota-se uma importante diminuição da competência monológica, equilíbrio da competência enunciativa e o aparecimento de um número considerável de respostas com predominância da competência autoral. Examinemos mais de perto.

A aluna L.G.C. se enquadraria nos casos em que não houve mudança de competência, permanecendo no tipo monológica nas atividades inicial e final:

T1: Sim, pois eles tentam sobreviver vendendo vasos, porque eles não sabem ler e não tem outra opção para sobreviver.

T2: Sim, pois “Os Pigmeus são considerado seres inferiores a outras populações, e são continuamente marginalizados da vida social. Vivem em condições primitivas, sem cuidado médico e sem educação”.

Ela concorda, no Tempo 1, que os pigmeus não têm educação, tal qual diz o texto de referência, reproduzindo palavras do autor e afirmando que “eles não sabem ler e não tem outra opção para sobreviver”. Ora, ela não compreende que a *falta de opção para sobreviver* decorre da impossibilidade de os pigmeus exercerem seu modo tradicional de vida, uma vez que as sociedades sedentárias avançam sobre seus territórios. E restringe a concepção de educação ao aprendizado da leitura e escrita, fenômeno típico de uma dada visão das sociedades letradas (visão, inclusive, que subjaz todo o texto de referência). A aluna, portanto, se assujeita à voz do autor.

Apesar de ela se utilizar das aspas na segunda resposta, marcando as palavras do outro em sua escrita (POSSENTI, 2009a), ela não consegue um distanciamento adequado do texto lido para avaliar a perspectiva construída pelo autor. As aspas parecem funcionar mais como uma *técnica* aprendida na escola, a qual ensina a colocá-las quando se copia algo de algum texto. O mesmo Possenti diz que a questão da autoria pode ser tratada no sentido de “*como dar voz aos outros*” (p. 114, grifo do autor). Aqui, a impressão que se tem é que a voz dada ao autor do texto de referência foi numa condição de submissão, e não de plenivalência (BAKH-TIN, 2005) tal qual se espera de sujeitos-autores.

O aluno A.F.B.S. partiu da mesma perspectiva, mas apresentou mudanças no final:

T1: Sim, porque eles são isolados, eles também não tem “nem educação”.

T2: Sim, porque eles não tem escolas, nem carteira de identidade nem medico. Os mais velhos ensina os mais jovens.

Ele igualmente se assujeita à voz do autor na atividade inicial, reproduzindo suas palavras e seu ponto de vista e aproximando-se do trabalho de paráfrase tal qual descrito por Orlandi (2006a). Já na atividade final, ele parece seguir o mesmo caminho de reproduzir a perspectiva do autor, mas eis que de súbito ele muda e traz uma outra voz, aquela que diz que os pigmeus se educam diferentemente das sociedades letradas, que os agentes da educação são os mais velhos, e assim por diante. O que o aluno faz é justapor duas vozes contraditórias sem nenhum elemento linguístico que indique essa contradição. Ou seja, ele simplesmente se assujeita a essas vozes, reproduzindo duas visões conflitantes mas que, no seu discurso, parecem complementares. Trata-se de um indício da competência enunciativa, já que o estudante enuncia vozes sem a tomada necessária de posição.

Caminho semelhante trilhou o estudante C.P.R.:

T1: Sim. Por causa da parte do texto “nem educação” fala que nem educação os pigmeus tem por isso eu concordo

T2: Um pouco, os pigmeus requerem a sabedoria dos mais velhos e não tem escolas para pigmeus

Na primeira resposta, ele diz que concorda com o fato de os pigmeus não terem educação porque o texto *fala* isso. Ora, se o texto fala, não posso discordar, o texto é a autoridade. Raciocínio exemplar do assujeitamento e do monologismo. Já na segunda resposta, por conta de tudo o que ele vivenciou na sequência didática, ele quer se afastar do texto de referência, quer discordar da autoridade do autor, mas a força do assujeitamento ainda o impele à submissão. Nesse jogo de forças, o aluno concorda “um pouco” com o texto, apresentando uma solução intermediária mas ainda insuficiente para se marcar posição. Indício, por conseguinte, da competência enunciativa.

A aluna B.G.C., por sua vez, faz uma comparação interessante para exemplificar essa correlação de forças:

T1: Sim, pois sem carteira de identidade ou sertidão de nascimento, não se consegue estudar em uma escola e se um pigmeu conseguir uma vaga provavelmente sera discriminado

T2: Mais ou menos, pois saber ler e escrever seria praticamente inutil em uma aldeia, pois o estilo de vida deles é diferente do nosso. Ex: do que serviria a uma [pessoa] aprender a caçar nos tempos modernos e em plena cidade grande? Seria um conhecimento inútil; da mesma forma que para um pigmeu seria inútil ler e escrever.

No Tempo 1, ela constitui o sentido a partir do contexto linguístico, interpretando corretamente a situação em que se encontram os pigmeus. Mas não entende o contexto de situação, estendendo a sua realidade para a realidade dos pigmeus. Utilizando-se das informações do texto de referência, ela deduz que os pigmeus não conseguiriam estudar, pois carteira de identidade e certidão de nascimento são requisitos básicos para se matricular em qualquer escola. Da mesma forma em relação à discriminação, uma vez que ela pode ter presenciado algo do tipo, ouvido falar ou visto na televisão, por exemplo. São indícios, portanto, da competência enunciativa.

Contudo, no Tempo 2, ela parece ter compreendido a situação. A contradição entre as vozes é expressa na resposta “Mais ou menos”, mas logo em seguida se explica: “saber ler e escrever seria praticamente inútil em uma aldeia”. Ou seja, de fato eles não dominam a tecnologia da escrita, mas de nada adiantaria se a dominassem. A aluna ainda se permite comparar: o conhecimento da caça seria inútil ao habitante da cidade grande “da mesma forma que para um pigmeu seria inútil ler e escrever”. Compreensão a partir do contexto de situação e relativo distanciamento do texto são, então, indícios da competência autoral.

A aluna N.B. também apresenta uma solução para o conflito de forças/vozes:

T1: Sim, eles não tem escolas, creches, faculdades para terem educação.

T2: Não, por mais que eles não frequentem escola, os pigmeus tem educação, respeitam os mais velhos etc, agora no sentido escola sim, porque eles não sabem nem ler nem escrever.

No Tempo 1, ela concorda com o texto de referência, uma vez que os pigmeus “não tem escolas, creches, faculdades para terem educação”. Raciocínio lógico: sem instituições escolares, não há a possibilidade de se educar. Interessante notar que ela tanto concorda com o texto, que foi além e ampliou os exemplos fornecidos pelo autor: agregou creches e faculdades às escolas. Assujeitamento à perspectiva do texto, logo, indício da competência monológica.

No entanto, essa estudante deu um salto na atividade final e, como outros tantos exemplos, apresentou indícios da competência autoral. Ela concorda com o fato de os pigmeus não saberem ler ou escrever, mas isso não significa que eles não tenham educação; afinal de contas, “por mais que eles não frequentem escola”, os pigmeus “respeitam os mais velhos”. Ou seja, além de apresentar certo distanciamento do texto, permitindo-se discordar do autor, ela orquestra as vozes do professor/livro didático/documentário e do texto de referência, resolvendo a contradição entre elas.

A aluna J.C.S. também realiza o mesmo salto:

T1: Sim porque ele (pigmeus) vivem primitivamente portanto o conhecimento que eles podem adquirir são os que seus pais os ensinam.

T2: Não, o [fato] deles não terem escola não quer dizer que não tenha educação; A educação se adiquiri tanto ouvindo como lendo.

No Tempo 1, a aluna reproduz a voz do autor (e do discurso frequentemente veiculado em nossa sociedade) que diz que os pigmeus são primitivos, e o faz sem contextualizar essa palavra. Uma vez que eles “vivem primitivamente”, o “conhecimento que eles podem adquirir são os que seus pais os ensinam”. Isto é, de certa forma ela desqualifica o conhecimento oralizado, passado através das gerações. Lévy já dizia que “Muitos milênios de escrita acabarão por desvalorizar o saber transmitido oralmente, pelo menos aos olhos dos letrados” (2006, p.77).

No entanto, a experiência da sequência didática fez com que a estudante se deslocasse dessa posição monológica dos “letrados”. No Tempo 2, educação já não mais se reduz à escola, já que a “educação se adiquiri tanto ouvindo como lendo”. A forma oral de transmissão de saberes – referida aqui como o ato de ler – ocupa agora o mesmo *status* que a forma escrita – o ato de ler. Uma postura mais dialógica e a constituição do sentido a partir do contexto de situação, trazendo elementos extratextuais, são indícios da competência autoral.

A ampliação da concepção de educação, para além do universo escrito (refletindo o esforço do professor no deslocamento dos sujeitos), também pode ser observada nas seguintes respostas:

T1: Sim, pois no texto não fala se eles estudaram, não fala de escolas.

T2: Não concordo, pois os pigmeus não sabem ler nem escrever mas sabem ouvir, prestar atenção, eles aprendem com os mais velhos. Isso é o que eu penso.

A aluna J.B.M.M. concorda, na atividade inicial, com o fato de os pigmeus não terem educação porque o texto não *fala* sobre estudo e escola. Mais uma vez a autoridade do autor/texto não deve ser questionada. Submissão à mídia acessada, como já registrado, é um indício do monologismo. Na atividade final, todavia, ela discorda do autor e considera que educação é também “ouvir, prestar atenção” e aprender “com os mais velhos”. Marcando posição, dizendo o que pensa e enunciando outras vozes, a aluna revela sintomas da competência autoral.

A aluna G.R.A. apresenta percurso parecido, mas chama a atenção a mudança brusca de posição:

T1: Sim, pois na minha interpretação os pigmeus foram expulsos da onde viviam e foram largados pela sociedade sem nenhum tipo de assistência em todos os sentidos, ou seja, a sociedade virou as costas para eles apesar de terem tirado eles de suas casas.

T2: Óbvio que não concordo pois a educação não é apenas dada em escolas e nem só por saber ler e escrever, quem pensa dessa forma é idiota pois os conhecimentos não [são] transmitidos só por essa forma pode ser também por forma oral por EX.

Na primeira resposta, ela concorda com o fato de os pigmeus não terem educação utilizando-se somente informações extraídas do texto. Ainda assim, demonstra que interpretou adequadamente o contexto lingüístico, afirmando que “a sociedade virou as costas para eles apesar de terem tirado eles de suas casas”. Esse tipo de capacidade é um indício da competência enunciativa.

Curiosíssima é a resposta dada na segunda atividade. Ela discorda enfaticamente do autor do texto, afirmando que é “óbvio” que os pigmeus têm educação, pois esta “não é apenas dada em escolas e nem só por saber ler e escrever”. Para a aluna, essa é uma questão muito clara e resolvida. Tanto é que ela diz que “quem pensa dessa forma é idiota”. Ora, ela mesma pensava assim, mas a sequência didática parece ter provocado um esquecimento de sua posição, um apagamento de sua memória. A ponto de ela chamar de idiota àqueles que pensam da forma como ela pensava. Os filósofos iluministas diriam que ela teria alcançado a maioria, estado em que o homem raciocinaria de forma independente e autônoma, avesso à ignorância e superstição. De qualquer maneira, usar a informação como recurso para exposição de uma postura (COLELLO, 2006), avaliar outro discurso (POSSENTI, 2009a), marcar posição e manter certa distância do texto são indícios da competência autoral. Aqui nota-se claramente, ademais, a presença das forças centrífugas articuladas pelo professor em sua tentativa de abalar e desestabilizar as certezas e convicções dos estudantes. Essas forças foram tão marcantes que o posicionamento antigo da aluna foi abalado e recalcado.

Avancemos para a análise da questão (d).

No que tange à pergunta:

Na sua opinião, por que os pigmeus são considerados seres inferiores? O que você acha desse pensamento?

temos a seguinte configuração de respostas:

Tabela 4 – Dados da Questão (d)

Competências	T1		T2	
	N.A.	%	N.A.	%
Monológica	7	53,8%	-	-
Enunciadora	4	30,8%	5	38,5%
Autoral	2	-	8	61,5%
Total	13	84,6%	13	100,0%

A partir desses dados, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 4 – Evolução das competências discursivas referente à questão (d)

Observa-se um grande aumento da competência autoral, um mínimo aumento da competência enunciadora, e a extinção da competência monológica no movimento do Tempo 1 para o Tempo 2. Analisemos alguns casos.

A aluna R.S.B., por exemplo, respondeu assim à pergunta:

T1: Na minha opinião eles são seres diferentes porque no texto fala que eles são diferentes de outras populações.

T2: Porque eles não são conhecidos e para o cartorio eles não existem, então por isso falam que eles são seres inferiores.

Na opinião da aluna, os pigmeus são diferentes porque “no texto fala que eles são diferentes de outras populações”. A pergunta era se eles eram *inferiores*, mas para os propósitos da pesquisa sua resposta é válida. Como outros casos analisados (e outros tantos computados),

a estudante se submete à autoridade do texto de referência. Se o texto *falou*, não há controvérsia. Caso exemplar de assujeitamento e, portanto, indício da competência monológica. Na segunda resposta, temos um avanço na gradação do dialogismo. Pode-se dizer que há constituição do sentido a partir do contexto linguístico, já que a aluna compreende que se os pigmeus não possuem registro civil, o cartório não reconhece sua existência. Ela ainda diz que “eles não são conhecidos”, enunciando outra voz além daquela do autor. Logo, temos indícios da competência enunciativa.

A aluna B.F.Q. representa um caso daqueles que se mantiveram na competência enunciativa:

T1: Porque são um povo em extinção, que sofreram muita matança, então as pessoas acham que eles não são importantes na sociedade e os excluem. Acho isso horrível pois todos temos direitos de fazer parte da sociedade, de ser considerado um ALGUEM.

T2: Acho que são considerados “Inferiores” por causa de seu tamanho que não é muito comum e também porque não sabem ler nem escrever. Acho esse pensamento uma injustiça porque apesar de seu tamanho e de seu analfabetismo eles também são gente e merecem uma chance de viver igual.

No Tempo 1, a aluna se utiliza das informações básicas do texto de referência (reproduzindo-o, é bem verdade), para fazer considerações e deduções a respeito da situação dos pigmeus. Poderíamos dizer, então, que ela constitui o sentido a partir do contexto linguístico, indício da competência enunciativa. No Tempo 2, ela enuncia vozes que não estão no texto – referências ao tamanho e à condição de iletrados dos pigmeus – mas não consegue distanciamento necessário para a tomada de posição. Indício, portanto, da competência enunciativa, não havendo, ao que parece, alteração no seu percurso pedagógico.

O mesmo não pode ser dito de J.S.; a aluna respondeu assim às questões:

T1: Pois eles dependem de outras pessoas para viver. Pode até ser que dependam, mas isso é errado, eles deviam ter assistência.

T2: Porque eles vivem como seres nômades, e tem costumes que a maioria não tem ou desconhece eu acho isso errado, pois afinal eles são seres humanos, e tem direito à dignidade e inclusão social

Pode-se afirmar que a estudante partiu de um posicionamento monológico. Os pigmeus são considerados inferiores porque “dependem de outras pessoas para viver”. A reprodução do texto de referência, sem contextualização, é um indício do assujeitamento à voz do

autor. Ela até ensaia uma discordância (“Pode até ser que dependam”), mas logo condena essa situação, mantendo seu posicionamento. Entretanto, na atividade final, a aluna dá um salto e mostra que é capaz de constituir sentido a partir do contexto de situação. Ela enuncia uma voz de fora do texto – trazendo a informação sobre o estilo de vida dos pigmeus –, e dá pistas de que entendeu que, a rigor, trata-se de um conflito entre duas visões de mundo (ou formações discursivas, se preferir): oral vs. escrito / nômade vs. sedentário / tradicional vs. moderno. O indício desse entendimento ocorre quando ela diz que os pigmeus “tem costumes que a maioria não tem ou desconhece”. Ou seja, os pigmeus – uma minoria – têm costumes que uma boa parte do restante da população não tem ou desconhece, e essas pessoas, presas a suas perspectivas, se acham no direito de desqualificar um grupo étnico o qual não conhecem ou não entendem. Trata-se, enfim, de uma crítica ao etnocentrismo, que se completa com a afirmação “afinal eles são seres humanos, e tem direito à dignidade e inclusão social”. Tudo isso nos permite dizer que a aluna demonstrou indícios da competência autoral, e confirmou o deslocamento do sujeito a partir da voz do professor.

A aluna G.C.L., por sua vez, faz uma interessante inversão:

T1: Por não terem conhecimento e porque eles viviam em sociedade pequena.

T2: Os pigmeus não são seres inferiores, mas as pessoas dizem ser pela falta de escola entre esse povo, porque o conhecimento deles é mais avançado eles decoram ou memorizam as coisas muito mais fácil que nós.

Na atividade inicial, ela afirma que os pigmeus não têm conhecimento e vivem “em sociedade pequena”, talvez querendo dizer com isso que eles vivem em algo como uma aldeia, uma tribo ou uma comunidade. Dizer que um povo não tem conhecimento, no entanto, é seguir o discurso de que esse povo é “primitivo”, “inculto”, “selvagem”, “inferior” e assim por diante. É se assujeitar à visão que permeia o texto de referência. Indício, pois, da competência monológica. Na atividade final, todavia, ela muda bastante de perspectiva, passando desde o início a se opor a esse discurso. Diz que os pigmeus “não são seres inferiores”, concepção atribuída, de acordo com ela, ao fato de não frequentarem escolas. Em seguida, a aluna inverte a dicotomia inferior/superior, dizendo que os pigmeus “memorizam as coisas muito mais fácil que nós”. Ou seja, ela reconhece essa virtude entre os pigmeus e nos coloca (os povos da escrita) numa condição inferior, ao menos nesse quesito. Não deixa de ser uma crítica ao postulado das culturas avançadas e evoluídas, mostrando que cada uma tem suas quali-

dades e imperfeições. Distanciamento do texto, tomada de posição e relativa postura crítica são indícios da competência autoral.

A aluna G.F.T.L. tece considerações similares às anteriores:

T1: Porque eles não sabem ler e escrever não tem educação. Que eles não devem pensar disso porque um dia eles não vão ser mais inferiores

T2: Porque algumas pessoas acham eles pequenos, que eles não trabalham, não são seres humanos normais, vivem na floresta, são nômades tem uma cultura diferente da nossa. Que esses pensamentos que as pessoas tem são totalmente errados, eles são seres humanos como todos, nos também temos culturas diferentes.

Aqui se observa o mesmo indício de monologismo: o assujeitamento à voz do texto acessado. Os pigmeus são considerados inferiores porque não têm educação. Ainda que haja uma ressalva (“um dia eles não vão ser mais inferiores”), como se os pigmeus estivessem ouvindo e como se isso tivesse algum impacto em suas autoestimas, a aluna não consegue marcar sua posição e se mantém submissa à voz do autor. Contudo, no Tempo 2 o mesmo não acontece. O fato de os pigmeus serem inferiores deixa de ser uma realidade dada e passa a ser uma percepção de “algumas pessoas”. Além disso, ela compreende a particularidade do universo cultural dos pigmeus (“são nômades”, “tem uma cultura diferente da nossa”), o que demonstra sua capacidade de constituir sentido a partir do contexto de situação. Assim como situa o seu próprio universo cultural entre outros possíveis, na medida em que afirma que nós “também temos culturas diferentes”. A aluna dá sinais de perceber que, a rigor, são universos culturais, visões de mundo e realidades distintas umas das outras, e que nenhuma tem o direito de se sobrepor e anular a outra. Maior grau de dialogismo, de abertura, entendimento do contexto de situação, são indícios da competência autoral.

Se os últimos casos analisados nos mostram que a sequência didática teve um importante impacto na compreensão dos alunos, e, portanto, no posicionamento destes diante do mundo, o próximo exemplo nos mostra que, em outros casos, não há a necessidade desse percurso. A aluna G.R.A. já partiu dessa postura de abertura para o mundo, ponto de chegada de suas colegas:

T1: São considerados seres inferiores por serem diferentes dessa nossa sociedade e por não terem estudo, não terem se adaptado a esse novo mundo que foram forçados a viver. Eu acho que é uma idiotice pois acho que ninguém é inferior a ninguém nesse mundo.

T2: Por não serem iguais a eles por terem diferença cultural diferentes costumes diferentes modos de transmitir seus conhecimentos etc; acho isso totalmente preconceituoso e discriminatório sinceramente no mundo não poderia haver mais coisas desse tipo

A aluna apresenta sinais, no Tempo 1, de que compreende as distintas visões de mundo em jogo, e que a perspectiva enunciada no texto de referência é uma entre tantas possíveis. Ou seja, não se assujeita à voz do autor e demonstra constituir o sentido a partir do contexto de situação, indícios da competência autoral. No Tempo 2, mantém a mesma postura, ampliando os exemplos: “diferença cultural”, “diferentes costumes”, “diferentes modos de transmitir seus conhecimentos”. Condena totalmente essa visão “preconceituosa” e afirma que no mundo “não poderia haver mais coisas desse tipo”. Grande abertura, alto grau de dialogismo, posicionamento crítico também são indícios da competência autoral.

6.1.2 Gênero Narração Escolar

Os textos produzidos pelos alunos apresentam algumas nuances, não sendo possível agrupá-los num gênero específico. Alguns tendem para um relato autobiográfico, outros para uma crônica do cotidiano, outros ainda para uma carta de apresentação. Os tipos textuais (VAL, 2003) também variam, com presença, sobretudo, do descritivo e do narrativo, aparecendo vez ou outra o argumentativo. Por conta dessa variação, consideramos o gênero como sendo narração escolar, marcado fortemente pelo ambiente em que foi produzido.

De qualquer maneira, os textos dos alunos tendem para a ficção, pois eles deveriam se imaginar na figura de um dos personagens da imagem. Os relatos remetem à vida do personagem, o cotidiano é o do personagem, quem se apresenta é o personagem. Há uma separação entre autor e personagem; trata-se, portanto, de um acontecimento estético (BAKHTIN, 2003a). Logo, podemos procurar indícios de exotopia, e é por essa especificidade do gênero que foi possível acrescentar mais uma competência discursiva.

As proposições que orientaram as definições das competências para o gênero narração escolar, em linhas gerais, seguem aquelas enunciadas anteriormente, para o gênero questionário. Pontuaremos apenas as distinções estabelecidas.

O primeiro referencial criado apresenta um mínimo grau de dialogismo e de exotopia. Além do assujeitamento a uma só voz, o aluno se restringiria à imagem, não sendo capaz de imaginar um contexto fora dela. Além disso, apresentaria um mínimo grau de ficcionalização

(BUIN, 2007), não se mostrando apto a incorporar alguma das personagens da imagem. Chamaremos a essa competência de competência monológica, tal qual sua análoga de outrora.

O segundo referencial, por sua vez, apresenta um pequeno grau de dialogismo e de exotopia. Diz respeito aos autores que conseguiriam ficcionalizar a situação do personagem, criariam um enredo adequado, mas se assujeitariam a várias vozes. Ou seja, entenderiam o cotidiano do herói, no entanto não compreenderiam de fato seu universo cultural, reproduzindo discursos reducionistas e visões estigmatizadas sobre os povos iletrados. Chamaremos a essa competência igualmente de competência enunciativa.

O terceiro referencial apresenta um alto grau de dialogismo e de exotopia. São autores que tomariam posição, que incorporariam seu personagem e que entenderiam o lugar de onde enunciam sua perspectiva. E que, ademais, possuiriam uma visão crítica dos discursos que circulam na sociedade a respeito dos povos orais. Chamaremos a essa competência, tal qual sua equivalente, de competência autoral.

O quarto referencial apresenta um máximo grau de dialogismo e de exotopia e corresponde àqueles estudantes que, além da competência autoral, conseguiriam um distanciamento em relação ao próprio texto pelo qual se expressam. Ou seja, apresentariam uma consciência descolada da consciência do herói, sem no entanto extrapolar o universo cultural dos caçadores. Seriam alunos que conseguiriam tomar sua cultura como objeto de análise, enunciando sua posição a partir da perspectiva do personagem. Apresentando, portanto, um máximo grau de ficcionalização. Chamaremos a essa competência de competência exotópica.

Para facilitar a análise, foi elaborado o seguinte quadro:

Mínimo grau de dialogismo		Máximo grau de dialogismo	
←		→	
Competência Monofônica	Competência Enunciadora	Competência Polifônica	Competência Exotópica
<ul style="list-style-type: none"> – Assujeitamento a uma voz – “Paráfrase” – Sentido atomizado – Maior grau de fechamento, unidade e homogeneidade 	<ul style="list-style-type: none"> – Assujeitamento a duas ou mais vozes – Agenciamento de outras vozes – Sentido a partir do contexto linguístico 	<ul style="list-style-type: none"> – Orquestração de vozes – Distanciamento do texto – Tomada de posição – Sentido a partir do contexto de situação – “Polissemia” – Relativa postura crítica 	<ul style="list-style-type: none"> – Consciência descolada do autor/leitor – Maior grau de abertura, diversidade e heterogeneidade

Quadro 2 – Competências Discursivas para o Gênero Narração Escolar

A análise empreendida foi igualmente baseada no paradigma indiciário (GINZBURG, 2007). A apresentação também seguirá a lógica dos textos considerados menos dialógicos para aqueles tidos como mais dialógicos.

A partir, portanto, dos indícios reconhecidos, encontramos a seguinte situação para a configuração dos textos dos alunos:

Tabela 5 – Dados das narrações

Competências	T1		T2	
	N.A.	%	N.A.	%
Monológica	10	43,5%	1	4,3%
Enunciadora	9	39,1%	13	56,5%
Autoral	4	17,4%	5	21,7%
Exotópica	-	-	4	17,4%
Total	23	100,0%	23	100,0%

A partir desses dados, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 5 – Evolução das competências discursivas referente às narrações

Pode-se observar, no Tempo 1, uma grande concentração dos textos na competência monológica, um número relativamente alto na competência enunciativa, e alguns textos apresentando indícios da competência autoral; no entanto, não se observa a ocorrência da competência exotópica nesse primeiro momento. No Tempo 2, temos uma diminuição drástica de textos com indícios da competência monológica, um relativo aumento da competência enunciativa, uma diminuição mínima da competência autoral, e o aparecimento de textos com sinais da competência exotópica. Vejamos alguns casos exemplares.

A aluna S.C.S. não se sensibilizou aparentemente com a sequência didática: apresentou indícios da competência monológica nas duas atividades.

T1: Oi meu nome Cinaco, tenho 40 anos nasci na africa na capital de pretônia em uma sensalá. E até hoje estou no pais onde nasci e eu espero que eu morra aqui (Risos). (...)

Eu acho que a cultura por aqui e muito diferente de outros países mas eu gosto muito daqui. (...)

Eu tenho vontade de mudar para outro pais para minha familia parar de passar fome.

T2: Meu nome é Tjimba tenho 45 anos naci no ano 1965 moro nas margens do rio Cunene, Namibia, Agente aqui não tem muita coisa para se divertir por exemplo computador, vidio-game, não temos, mas televisão temos mas já está velha. Aqui nós nos divertimos caçando, pescando, ensinando os nossos filhos se defender de tudo e de todos.

Primeiramente nota-se, na atividade inicial, uma aproximação da África com a escravidão, movimento comum em textos de outros alunos. Quando a autora diz que seu personagem nasceu na senzala, denota certa confusão histórica. Os africanos vieram para cá na condição de escravos, mas não existiam sociedades escravistas na África. Existia escravidão, mas nenhuma sociedade dependia dela economicamente. Situação muito diferente na América

portuguesa. O que a aluna faz é projetar uma situação específica daqui para o continente africano.

Interessante atentar também para a marca da escrita típica dos meios audiovisuais. No final da frase a estudante escreve “(Risos)”, expressão muito comum utilizada em *chats* e mensagens instantâneas no computador. São práticas do suporte digital levadas para o papel, tendência que pode se acentuar nos próximos anos a depender de como a escola vai se relacionar com as novas tecnologias de comunicação e com as práticas de leitura e escrita que elas ensejam.

Um indício da competência monológica da autora transparece quando o personagem diz que sua cultura é muito diferente da de outros países. Ora, nós achamos diferente a cultura dos *outros*, não a nossa. Poderia ser uma opinião da autora, mas nunca da personagem. Essa confusão indica a dificuldade tanto de ficcionalização quanto do entendimento do universo cultural dos caçadores, apontando para um mínimo efeito de exotopia. Outro indício dessa competência se faz quando o herói afirma que quer mudar de país para sua família “parar de passar fome”. Trate-se de um assujeitamento a uma voz corrente nos meios de comunicação (e na sociedade em geral) que reduz o continente africano à imagem da fome, prejudicando o efeito de dialogismo.

No Tempo 2, a aluna continua mostrando dificuldades em incorporar sua personagem. Ela diz, enquanto caçador, que não existe “muita coisa pra se divertir”, e cita como diversão vídeo-game, computador e televisão, aparelhos característicos da sociedade da autora, mas não do personagem. Ou seja, o olhar do personagem continua preso à visão da autora, o que reduz o grau de exotopia e confere monologismo ao seu texto.

A imagem da fome está presente em outros relatos, como o de G.C.L.:

T1: Bom meu nascimento foi bem sofrido minha mãe quase morreu porque minha cabeça era muito grande também né nasci de parto normal nem pra minha mãe faze uma cesariana foi debaixo da Árvore. (...)

É bem difícil eu me divertir, porque lá é muito calor e passamos fomes e ficamos desnutridos e por isso que só saio as vezes com meus amigos.

T2: Eu moro na tribo Tjimba que é muito povoada, todas as vezes eu vou com minha mãe fazer coleta de amora, sou o único diferente dos outros garotos porque não sei caça e não saio para caçar porque sou muito magro e fraco, da ultima vez que cacei deixei a preza escapar.

A personagem afirma, na atividade inicial, que é muito difícil se divertir porque “lá é muito calor e passamos fome e ficamos desnutridos”. Bem, *lá* é um indicativo que denota

difficuldade de ficcionalização, pois mais uma vez é a aluna dizendo, não sua personagem. Da mesma forma que a prática de cesárea, comum no universo cultural da autora. Além disso, fome e desnutrição, como já se viu, constituem uma imagem bastante reduzida de um vasto continente como o africano. Assujeitamento a uma voz e grau mínimo de ficcionalização são indícios da competência monológica.

Na atividade final, a aluna dá um pequeno passo em direção à abertura e à exotopia. Ela consegue restringir as ações da sua personagem, tal qual o trecho compilado, ao cotidiano de um caçador. Mas não vai além. Fica presa à imagem e às informações do documentário (a coleta de amoras e o fato do menino não caçar). Diríamos, portanto, que são indícios da competência enunciativa.

Esse mesmo movimento foi observado no percurso de B.B.B.M.:

T1: Os meus dia meu mundo é divertido tenho bastante amigo e tambem tenho comida e ajudo muitas pessoas que me ajudam e tambem ajudo todos, faço rituais entre outras coisas que adoro como capoeira sou pobre mas sou rico de saude de amigo de alegria fiz so até a 8ª serie na escola e trabalho de cassador, as vezes faço um bico de pedreiro essa é minha vida meus anos tudo.

T2: Eu Me chamo Gandy, tenho 38 anos, nasci e vou morrer aqui em Senegal, eu sou um caçador o “melhor” minha esposa se chama Florentina mas chamo ela de minha flor. Eu vou mudando de floresta quando acaba o alimento vou para outra floresta e o povo tambem somos uma “familia” unida. tudo que caçamos dividimos em partes iguais, o mais velho da gente se chama Magui tem 90 anos já ele ensina agente a tudo.

A aluna reproduz, no Tempo 1, o discurso que associa África e pobreza material (“sou pobre mas sou rico de saude de amigo de alegria”) e projeta seu universo na vivência do personagem, pois crê que este poderia ter frequentado escola e poderia trabalhar como pedreiro. Assujeitamento a uma voz e não compreensão do universo cultural do herói são indícios da competência monológica. No entanto, no Tempo 2, a autora mostra ter ampliado sua capacidade de conceber esse universo, descrevendo o modo de vida nômade (“vou mudando de floresta quando acaba o alimento”), a propriedade coletiva (“tudo que caçamos dividimos em partes iguais”), e a transmissão geracional do conhecimento (“o mais velho da gente se chama Magui tem 90 anos já ele ensina agente a tudo”). Além disso, dá sinais de ter entendido a organização em pequenas comunidades das tribos de caçadores, pois diz que “somos uma ‘família’ unida”. O fato de *família* estar entre aspas indica a compreensão da aluna de que não se trata propriamente de uma família, mas que são relações próximas que congregam a todos da comunidade. Ainda assim, a estudante não demonstra postura crítica ou marca sua posição

enquanto autora. Parece mais se assujeitar a outras vozes, como quando atribui o nome de Gandy³⁹ ao seu personagem, ou de Florentina⁴⁰ à esposa da personagem, ou ainda quando diz que é “o melhor caçador”, tal como diziam os caçadores do documentário assistido. Por tudo isso, consideramos que a estudante apresentou, na atividade final, indícios da competência enunciativa.

O nome do grande pacifista indiano também aparece no texto de M.R.V.:

T1: Meu nome é Ghandi, nasci no Cairo, mais viajo pela África desde meus 12 anos, e hoje faço 37 anos. (...)

Gosto de ser caçador, por que viajo pelo continente inteiro, mas o fato de se um “Nomad” não me anima muito, pois por isso temos situações precárias de vida. Não temos banheiros, camas, ou até mesmo roupas, usamos peles de animais para cobrir pequena parte do corpo. O meu sonho é chegar até a África do Sul, constituir uma família e deixar essa situação de caçador.

T2: Meu nome é Tikey, vivo com outros caçadores e famílias em uma floresta, no Senegal. Nossa vida é quase sempre igual, de manhã preparamos as armas, de dia vamos caçar e de noite, geralmente, fazemos festas ou contamos histórias.

Quando vamos caçar, esperamos pacientemente a chegada dos animais, mas quase sempre não conseguimos matá-los. Quando caçamos, as mulheres e idosos cuidam da aldeia e das crianças.

O estudante aparentemente demonstra, no primeiro trecho, um entendimento do que é ser nômade, mas seu olhar está preso pelas convenções de sua cultura. Quando faz referência às “situações precárias de vida” e quando lamenta não ter banheiros, camas e roupas, apresenta uma perspectiva de quem vive o conforto de uma vida sedentária. Além disso, parece enxergar no estilo de vida nômade uma escolha da personagem, pois o sonho desta é deixar de ser caçador. Não percebe que o nomadismo, nessa situação, é um modo de vida, e não uma opção. Mínimo grau de exotopia é um indício da competência monológica. No segundo trecho, ele se dirige para uma abertura, enunciando outras vozes. Mas ainda de forma assujeitada. Repete informações do documentário – Tikey é o nome da personagem a partir do qual se desenvolve a narrativa – e do texto didático, mas não o faz de forma autoral, organizando as vozes e trazendo sua marca. Assim, temos indícios da competência enunciativa.

Vejamos mais um exemplo desse percurso:

³⁹ A professora de Matemática dessa turma estava fazendo um trabalho de interpretação de texto com frases curtas de grandes personalidades. Gandhi foi uma delas, o que explica a recorrência desse nome em alguns textos dos alunos.

⁴⁰ Lembrando a música que fez muito sucesso do palhaço Tiririca, hoje deputado federal.

T1: Meu nome é fiuk moreira gomes, eu nasci na africa só estou no deserto para trabalhar, eu trabalho em uma fazenda carpintando (...) eu acho que este mundo está perdido mas podemos consertar isso, temos que cuidar mas do lugar onde agente mora, dar amor na onde agente vive, enfim tratar dele (...).

T2: Eu sou um homem que trabalho de casçar sou nômade e tenho muitas tradições, meu nome é Leonardo (...)

Eu me divirto fazendo fogueira anoite e temos historias que os mais velhos contam (...) penso sobre o mundo que as pessoas não se importam com agente tem muitas pessoas para atrapa-lhar mas para ajudar ninguém ajuda, eu acho errado, meu dia-a-dia é um grande sofrimento, tortura e etc, mas nos somos assim.

A aluna D.C.F. também apresenta indícios da competência monológica no Tempo 1. Não demonstra conhecimentos acerca do estilo de vida nômade, pois afirma que seu personagem trabalha numa fazenda capinando. Personagem que recebeu, inclusive, nome de ídolo juvenil⁴¹. Mesmo assim, a autora passa uma bonita mensagem, que poderia servir de exemplo para os adultos: diz que podemos consertar o mundo cuidando do lugar onde moramos, dando amor e tratando do nosso espaço de vivência. Solução simples, mas que faz ecoar as palavras de Leonardo Boff. Já no Tempo 2, a estudante muda o nome de seu personagem, que agora – coincidentemente ou não – chama-se Leonardo. Demonstra conhecer melhor o cotidiano dos caçadores, dizendo que são nômades, têm muitas tradições e ouvem histórias dos mais velhos. Entretanto, apesar de se dirigir para uma maior abertura, ainda se prende ao discurso do sofrimento e da compaixão aos povos africanos. Logo, seriam indícios da competência enunciativa.

A seguir será analisado um texto completo de um aluno que, como os anteriores, saiu da competência monológica e migrou para a competência enunciativa.

T1: Oi meu nome é Alan eu tenho 16 anos e moro no meio do mato com os meus amigos Leonardo, Marcio e Marcio, todos nos não fazemos nada o dia todo, eu naci na beira de uma fogueira junto com os meus amigos, nos moramos numa cabana no meio do mato, nos se divertimos fazendo fogueiras e matando animas e contamos Historias. Eu acho que o mundo ta perdido.

T2: Meu nome é Diogo e eu nasci tribo de Piquineu, nos caçamos para sobreviver, nasci lá na tribo e tenho dois irmaos e sou o mais velho sou um caçador e caço para minha tribo, mas não sou o unico, e me divirto treinando a pontaria, minha tribo tem 20 pessoas mais estão morrendo muunta jente por causa da desmatação das florestas, mas la onde moro tem um sistema de não deixar nenhum caçador derubar nenhuma arvore ou matar algum animal, nos la na tribo só caçamos o nescesario para nos sobreviver por que se não os animais ficam em extinção, e tambem não podemos matar as arvores se não vai acabar, meu trabalho e caçar

⁴¹ Fiuk é o nome artístico de Filipe Kartalian Ayrosa Galvão, cantor e ator brasileiro, filho do também cantor Fábio Junior.

para sobreviver, se eu caçar um boi todos da tribo comerao, meu trabalho e coletivo se eu caço todos comem.

O texto, sobretudo o primeiro, mais parece um trecho, mas é de fato uma redação completa. Trata-se de um aluno retido algumas vezes, avesso à escola – ao menos ao modelo estabelecido. Isso fica evidente na atividade inicial, onde ele demonstra incapacidade de trazer elementos de fora da imagem. Todas as informações mobilizadas estão presentes na foto e na legenda – ou são dados reais do autor, como idade e nomes. Uma avaliação superficial apontaria para um estudante sem criatividade e inapto para a atividade da escrita.

Mas na segunda versão, seu texto melhora sensivelmente, ao menos em comparação com o primeiro. A.A.D. se mostra hábil a enunciar outras vozes e fazer relações entre informações. Reconhece a existência dos pigmeus e demonstra entendimento dos conceitos de economia de subsistência (“só caçamos o nescesario para nos sobreviver”) e de trabalho coletivo (“se eu caçar um boi todos da tribo comerao, meu trabalho e coletivo se eu caço todos comem”). Além disso, traz a questão do desmatamento e suas consequências para aqueles que dependem diretamente das florestas, informação trazida pelo texto de referência. E ainda deixa transparecer uma consciência ambiental e um apreço pela sustentabilidade quando diz que “só caçamos o nescesario para sobreviver por que se não os animais ficam em extinção”. É claro que existem alguns problemas, como quando diz *lá na tribo* ou *lá onde moro*, mas devemos admitir que houve avanços consideráveis e que aquele aluno não era tão incapaz assim como se supunha, ou como foi estigmatizado no ambiente escolar.

Passemos agora para exemplos de mudanças da competência enunciadora para a competência autoral. Vejamos o que escreveu G.R.N.:

T1: Nos acordamos cedo a 6h para caçar, aqui na Namíbia tem muito animais, hoje conseguimos pegar um antilope, nos jogamos sal ou enterramos para preserva a carne nos comemos e a pele usamos como tecido.

T2: Para nós as pessoas do mundo fora daqui, são muitos diferente, ela acham que nos não vivemos com dinheiro casas fixas não somos felizes, mas somo sim porque cada dia que eu vivo mais alegria eu tenho em estar com minha tribo.

O aluno apresenta, no Tempo 1, relativa capacidade de ficcionalização, demonstrando certo entendimento de como funciona o cotidiano de tribos caçadoras. Traz informações de fora da imagem, como animais caçados, formas de conservação de alimentos e utilidade das peles. Mas peca por associar a segmentação e medição sistemática do tempo (“acordamos a

6h para caçar”) a uma sociedade que tem como referência os ciclos naturais. Consideramos esses elementos, então, como indícios da competência enunciadora.

No Tempo 2, o estudante enuncia a perspectiva da *civilização*, ou seja, da sociedade em que o autor está inserido, do “mundo fora daqui”. São aqueles que não entenderiam como os nômades podem ser felizes em sua simplicidade, sem “dinheiro” e “casas fixas”. Contrapondo essa perspectiva, o aluno marca sua posição e mostra perfeito entendimento do universo cultural dos caçadores, já que seu herói afirma que “cada dia que eu vivo mais alegria eu tenho em estar com minha tribo”. O aluno, assim, se dirige para um grau mais intenso de abertura, dialogismo e exotopia, manifestando compreensão da existência e aceitação de diferentes olhares, diferentes vivências e diferentes concepções de mundo. Indícios, portanto, da competência autoral.

O texto de S.C.R.M., por sua vez, foi compilado na íntegra:

T1: Sangue Africano...

Meu nome é T'zinga, sou africano, moro na região Sul da África, em uma parte bem pobre. Nessa foto vocês podem ver que estou ao redor de uma fogueira (que usamos como fogão) estou com meu cachorro N'fis, eu e minha tribo somos muito unidos, nos fazemos juntos caçadas, exploramos cada dia um pouco mais da África (a região Sul), eu tenho 46 anos, nasci no ano de 1964 na senzala, meu pai era um escravo.

Eu me divirto no Rio Nilo com meu cachorro, posso falar que me comporto como uma criança, pois antes de eu completar 20 anos era escravo, então não pude curtir a infância, curto agora com N'fis.

Quer saber a minha opinião sobre o mundo?

Eu acho o mundo injusto, pois só porque os escravos do Brasil vieram daqui, acham que somos um país feio, cheio de pobreza, pessoas feias, enfim, a opinião deles está totalmente errada, podemos não ser ricos de dinheiro, mas somos de felicidade, línguas, povos lindos, belezas naturais e humanas, a minha opinião é também que esse mundo é de preconceito, racismo, discriminação, egoísmo, etc...

O meu dia-a-dia é de exploração na África, brincar com meu cachorro, caçar...

E sinceramente eu tenho a vida que pedi a Deus, pois apesar de “não” ter dinheiro sou feliz como sou.

T2: O que você pensa sobre a África, e os africanos?

Se você tem aquele pensamento “a África é um lugar de areia, barro e gente feia” pode mudar isso, pois sou africano e vou lhe contar como ela é realmente!

Meu nome é Zakumi, tenho 26 anos, moro na aldeia de Ahuanda, no Sul-da-África. Sou caçador, e tenho uma mulher e um filho ela se chama Akunanda e ele Zininxo.

Minha vida na África é ótima, eu “virei um homem” e comecei a caçar com quatorze anos, hoje tenho 26 anos (como já disse) tenho uma família e uma aldeia inteira para ajudar a cuidar.

Hoje estou muito feliz, pois meu meio de diversão é brincar com as crianças quando não estou caçando e como hoje não estava brinquei muito voltei a ser criança com meus filhos.

O mundo para mim é muito injusto, penso que somos (os africanos) pessoas insignificantes, indiferentes.

E sinceramente é totalmente ao contrário, somos tão importantes que a Copa nesse ano de 2010 vai ser aqui na África do Sul, onde moro.

Mude seu pensamento sobre a África, estude um pouco sobre ela que verá, as riquezas, as belezas, nossas belas culturas, enfim verá como somos pessoas, pais “lindos” e ótimos.

O que chama a atenção logo de início, na atividade do Tempo 1, é a criatividade dos nomes escolhidos. Particularmente T'zinga, que parece ser uma alteração de N'Zinga⁴². Existe também um esforço em imaginar-se no lugar do personagem, explicando, por exemplo, que a fogueira é usada como fogão. A associação da África com a escravidão mais uma vez aparece, pois o personagem é filho de escravo e foi escravo até os 20 anos. A aluna oscila entre um assujeitamento aos discursos de feiúra e pobreza referentes ao continente africano (seu personagem reprova essa imagem, mas ele mesmo afirma que mora em “uma parte bem pobre”), e a afirmação de que lá existem “línguas, povos lindos, belezas naturais e humanas”. O personagem foi escravo e não pôde “curtir a infância” e, ao mesmo tempo, é feliz. Relativa capacidade de ficionalizar e assujeitamento a vários discursos são indícios da competência enunciativa.

Na atividade final, o texto todo se volta para a defesa das belezas da África e dos africanos. A escravidão desaparece e a pobreza e feiúra são enunciadas apenas como um contraponto às maravilhas relatadas. A aluna demonstra grande capacidade de ficionalização e fala diretamente aos seus interlocutores. A voz daqueles que estigmatizam o continente africano é muito bem delimitada, inclusive com uso das aspas. E diante desse discurso, a autora, por meio de seu herói, defende um outro olhar sobre os povos africanos, evidenciando sua tomada de posição. As contradições intrínsecas do primeiro texto se resolvem, evoluindo para uma condenação dos preconceitos e injustiças. O entendimento do universo cultural do personagem por parte da autora pode ser apreendido quando aquele diz que virou homem aos 14 anos, ou seja, ela demonstra compreender que a idade adulta não é atingida em algum momento estabelecido, mas quando se vivencia determinado rito de passagem, muito comum em povos orais. A Copa do Mundo de Futebol torna-se um argumento para a importância do continente. Por fim, a frase final transpõe a convicção de quem aparentemente carregava alguns estereótipos sobre a África, mas deixou-os para trás e sente os benefícios de tal libertação. Mudar o pensamento e estudar um pouco sobre a África foi o percurso traçado pela autora, o que acabou por revelar – ou reforçar – um universo rico e admirável. De certa forma ela parece ter aprovado seu trajeto e gostaria de ver no outro as mudanças que lhe fizeram bem. Tudo isso

⁴² Rainha dos Reinos de Matamba e Angola, personagem estudada no capítulo anterior ao trabalhado na sequência didática.

são indícios da competência autoral, revelando um movimento da estudante em direção à abertura, à diversidade e à heterogeneidade do sujeito.

A aluna J.S. também parece ter percorrido semelhante trajetória:

T1: Tenho amigos na tribo, e com eles eu faço pequenos jogos e nos divertimos. Gostamos muito de arco e flecha e ouvir histórias.

Apesar de gostar daqui, quero ir embora, conhecer outros lugares. Já ouvi dizer em tudo o que os homens tem e usam, que sua vida é boa e melhor, por isso, amanhã, depois do ritual da benção vou partir, desbravando e conhecendo outros mundos, o meu futuro.

T2: Durante o dia, o caçador mais velho me ajuda à ter uma boa mira na hora da caçada, depois ajudo as mulheres à cuidar das crianças e brinco com elas. No fim da tarde nado no rio, e antes de dormir ouço histórias dos mais velhos.

Vejo o mundo manchado pelo preconceito. Já saí da tribo e não fui bem tratado. Não quero mais sair daqui.

Se pudesse, faria um mundo onde só tem paz, e o preconceito, o ódio... não existiriam.

Sintomática mudança: pode-se dizer que, no primeiro momento, apesar de todo o esforço de compreensão do universo cultural do personagem, a aluna dá sinais de se prender à perspectiva daqueles que enxergam os povos nômades numa condição subalterna. Estes povos, inferiorizados, aspirariam a um estado mais *evoluído*, mais *civilizado*. Talvez por isso o personagem queira “conhecer outros lugares” e tenha ouvido dizer que a vida dos homens é “boa e melhor”. Claro está que esta vida boa e melhor é o mundo vivenciado pela aluna, é a *civilização* em contraste com o mundo *selvagem*. Enxergamos aí indícios da competência enunciativa, pois a estudante tende a se assujeitar aos discursos que polarizam sociedades avançadas e sociedades atrasadas, ainda que ela apresente uma capacidade relativa de ficcionalização.

No segundo momento, entretanto, tendo mergulhado no universo cultural dos povos orais, tendo experimentado novas formas de ver o mundo, a autora traz um novo ponto de vista para seu personagem. O herói conta que saiu da tribo e por ter visto “o mundo manchado pelo preconceito”, já não quer mais sair de sua comunidade. É como se o intervalo entre os dois textos – qual seja, a sequência didática – fosse o tempo em que o personagem andou pelo mundo, e nessa caminhada (do personagem e da autora) aquele mundo de maravilhas (ao qual seu personagem aspirava) ruiu. O deslocamento provocado pela experiência de novos olhares modificou a concepção estritamente positiva e etnocêntrica que a estudante tinha sobre sua cultura e sobre a civilização em geral. Talvez esse distanciamento, esse excedente de visão – o olhar exotópico – tenha desestabilizado as certezas da aluna de tal forma que ela teria feito uma avaliação negativa do processo civilizador, ao menos no que diz respeito ao impacto des-

se processo no destino de boa parte das sociedades orais. Com isso, aquele mundo encantado de outrora se desfez, a ponto do herói desejar “um mundo onde só tem paz, e o preconceito, o ódio... não existiriam”. Uma postura crítica mais aguçada acaba por revelar um mundo cruel e repulsivo. É o preço que se paga pelo fim da ingenuidade. Mas é o melhor caminho para a atitude responsiva politizada e o despertar da consciência. Por tudo isso, julgamos essa mudança da autora em direção à abertura e heterogeneidade condizente com a competência exotópica.

Analisemos agora um texto completo da aluna G.C.S.:

T1: Minha vida na África

Eu sou um Sul-africano, meu nome é Abraão Vicente, nasci em meio de guerra, minha mãe me teve numa cidadezinha de Maly, sem médicos, meu pai me criou sozinho, mas sempre me ensinou tudo o que é certo, e o que é errado, meu trabalho é escravo vivo como os meus antepassados, como os índios, caçando e pescando.

Aqui pode até parecer um lugar meio desértico, mas eu me divirto muito com os animais, com os rios, com a capoeira, e também gosto de ouvir as histórias de meu mestre.

Gosto de ver todas aqueles turistas abobados com nossas riquezas naturais, pagam os safáris para ver que nós, que moramos aqui, vemos todos os dias de graça, eu e meus irmãos brincamos no rio, pescamos nos rios e gostamos de ficar sentados, a frente da fogueira só para ouvir histórias, sobre nossas origens, e as nossas tradições, é a parte mais legal, a nossa melhor brincadeira é a capoeira, tem que ter ginga, como os mestres e ser corajoso como a rainha N'zinga, seguir em frente.

As vezes achamos que estamos excluídos do mundo, e que a palavra solidariedade não existe no vocabulário dos homens brancos ricos.

Sobrevivemos assim para preservar nossa cultura, buscamos sermos reconhecidos, e lembrados, mais enquanto isso não acontece ficamos as margens do rio Cunene, Namíbia, ouvindo nossas histórias.

Meu dia-a-dia é puxado, mas não deixo de ser criança.

T2: Vida na África

Meu nome é Timba-Tiboiat, eu nasci em Nâmibia, aqui na África. Sou do povo Pigmeu, por isso não tenho casa própria, ou fixa, também por ser um Pigmeu tenho só 1,35 m de altura, sou considerado um dos mais altos aqui em minha tribo.

Nós, Pigmeus, vivemos da caça e da coleta, por isso sou um homem considerado bravo e corajoso, um dos mais privilegiados aqui de minha aldeia, ontem mesmo sai para caçar e caçei um búfalo, minha mulher fica toda orgulhosa, mais ela não sabe o quanto é difícil ser um bom caçador, têm muita coisa pra se aprender, ainda bem que os mais velhos têm muita paciência para nos ensinar.

Como ontem caçamos um búfalo, vamos ficar uns 5 dias sem caçar enquanto isso passo meu tempo, brincando com meus filhos, é como me divirto, pena que a minha mulher tem que ir coletar todos os dias, ela coleta grãos e frutos e também é responsável pela plantas medicinais.

O mundo que fique á vontade para ser do jeito que quiser, desde que não interfira na nossa cultura, no nosso mundo, na vida das nossas crianças.

Agora estamos aqui sentados nessa roda para aprender mais, como lidar com a vida, estamos comemorando nossa conquista, nossa caça, o mundo pode achar pouco, mas para quem está

aqui agora é um grande momento. Muitos dizem que não saberiam viver aqui, então, qual de nós dois somos mais inferiores, nós vivemos do nosso jeito e esperava mais compreensão das pessoas.

Até mesmo porque, são vocês que precisam aprender alguma coisa, aprender á conviver numa sociedade, aprender á respeitar o outro, aprender á ser mais solidário, aprender alguma coisa com a gente.

Na atividade inicial, a estudante dá sinais de projetar alguns elementos da história do Brasil no contexto africano. Faz referência à escravidão e aos índios⁴³. Além disso, cita a capoeira como uma das formas possíveis de diversão, onde “tem que ter ginga, como os mestres e ser corajoso como a rainha N’zinga”. Interessante aqui é notar como a estudante usa elementos trabalhados anteriormente⁴⁴ de forma singular e criativa. Já dizia Bakhtin (2003b, p. 294 e 295) que “Nosso discurso (...) é pleno de palavras dos outros” e que essas palavras “trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. É certo que já apontamos como um possível equívoco a aproximação da escravidão com a África, mas a aluna demonstra aqui assimilar, reelaborar e reacentuar muito bem as palavras do texto didático. Prosseguindo, é notória também a capacidade da autora de ficcionalizar seu personagem: ressalta a relação do herói com os antepassados, com os mestres, com a natureza, com as tradições, as histórias passadas oralmente, enfim, reconstrói um contexto bem coerente com o modo de vida dos povos orais e nômades. A autora ainda revela determinado olhar crítico quando seu personagem diz que “a palavra solidariedade não existe no vocabulário dos homens brancos ricos”. Além de fazer referência à exclusão desses povos orais por parte daquilo que denominamos *civilização*, ela identifica nos *homens brancos ricos* os atores dessa exclusão, evitando uma possível dicotomia entre brancos e negros e sinalizando a questão do conflito de classes como parte do problema. O trabalho criativo com as vozes, a grande capacidade de ficcionalização e uma relativa postura crítica são indícios da competência autoral, e, no nosso entendimento, a aluna apresentou-os no texto compilado.

Na atividade final, ela mantém as mesmas habilidades, entretanto parece dar um passo em direção à exotopia. A capacidade de tomar sua própria cultura como objeto se amplia e transparece em trechos como “O mundo que fique á vontade para ser do jeito que quiser, desde que não interfira na nossa cultura, no nosso mundo, na vida das nossas crianças”. Ou seja, a aluna parece reconhecer o modo como historicamente a civilização ocidental tem agido

⁴³ No ano anterior, o professor de História trabalhou os conceitos de nomadismo e sedentarismo, relacionando-os aos povos nativos da América, tal qual orientava o primeiro volume da coleção *O Jogo da História*. Talvez a aluna tenha se lembrado dessas questões e por isso a menção aos “índios”.

⁴⁴ Além da Rainha N’Zinga, como foi mencionado anteriormente, a capoeira também foi um tema estudado no primeiro capítulo. Aliás, a capoeira constitui tema geral do volume *De corpo na América e de alma na África*.

frente às culturas mais tradicionais. Essa *interferência* gerou, entre outros fenômenos, o imperialismo moderno, que acabou por definir de forma extremamente arbitrária as fronteiras nacionais africanas, além de toda perseguição e estigmatização dessas culturas. Nesse sentido, o projeto modernizador (HOBSBAWM, 1995) acaba por desqualificar a concepção de mundo das sociedades orais. Ora, quando o personagem diz que “o mundo pode achar pouco, mas para quem está aqui agora é um grande momento”, podemos enxergar aí uma reafirmação dos valores tradicionais frente à voz que deprecia e menospreza tais valores. Em seguida, o herói faz uma inversão nessa ótica civilizadora/colonizadora, e pergunta quem realmente é inferior, já que muitos não conseguiriam viver como ele vive. Tudo isso demonstra a capacidade da estudante de entender o universo cultural das sociedades orais, incorporar de fato seu personagem, e ainda fazer intervir sua posição enquanto autora, enunciando vozes, apresentando olhares que não se fundem e tomando partido nesse confronto de valores. Como se não bastasse, a aluna faz ecoar na voz de seu herói, conselhos (críticas?) de quem o faz com toda a propriedade: deveríamos aprender a conviver em sociedade, a ser mais respeitosos e solidários. Esse exercício de distanciamento, de consciências descoladas, poderia ser interpretado, portanto, como um indício da competência exotópica.

A aluna B.O.S. faz um percurso semelhante:

T1: Oi, meu nome é Tobu. Moro na Namíbia, na tribo Tjimba.

Meu dia é movimentado: eu caço, pesco, cuido da floresta e dos animais. Meu jeito de me divertir é jogando bola com meus irmãos: Anatu, Camoro, Jotu e Mogami, enquanto minhas irmãs Anagami, Z'ga e Garamy fazem a comida.

Minha mãe se chama Akemi e meu pai Garu, eles ensinam capoeira para nossa tribo.

Vejo o mundo de várias maneiras, há países (na minha opinião) que não se importam com os países mais pobres e existem países que se importam e ajudam. Infelizmente, ainda existe preconceito em vários aspectos com alguns países, por exemplo: a raça dos países, os costumes dos mesmos, etc.

Penso que mesmo sendo um país pobre, com poucos fundos de ensino, se cada um estudar um pouco que aprende pode mudar muita coisa tanto na própria vida quanto na história do país e assim por diante.

T2: Oi, meu nome é Nick, moro em Namíbia com o meu pai (que é o mais velho da tribo) e com minha mãe Denise.

Nesses últimos dias, Kevin, meu pai, está me ensinando a caçar. E minha mãe está coletando uvas silvestres, meus irmãos mais velhos estão caçando a 3 dias.

Minha namorada, Selena, é mais velha que eu, mas mesmo assim gosto dela. É com ela que me divirto quando não estou treinando ou acendendo a fogueira para ouvirmos as histórias de meu pai. Que são muito interessantes e todo dia uma história diferente.

Para nós, a palavra é sagrada, tem poder. Ao contrário de muitos pensamentos tanto das pessoas que podem ler esse texto quanto das pessoas que não lerão. Muitas pessoas no mundo não acreditam que certas coisas que você deseja acontecer a alguém, acontecem. Outras

não sabem que uma palavra dita de modo errado pode magoar. Por isso, na nossa tribo nós pensamos antes de dizer e sempre escutamos os mais velho com muita atenção, pois eles sempre dizem coisas importantes.

No primeiro texto, a estudante demonstra igualmente boa capacidade de ficcionalizar e relativa postura crítica, fazendo referência às desigualdades entre os países, à negligência de alguns países ricos em relação aos países pobres e ao problema do preconceito e da intolerância entre os povos. Seriam indícios da competência autoral. No segundo texto, duas questões chamaram a atenção: primeiramente, a aluna B.O.S. foi a única a fazer menção ao fato de que os povos orais atribuem um poder sagrado à palavra. Por algum motivo não revelado, ela se identificou com esse tema a ponto de incorporá-lo em seu texto. Talvez os demais alunos não tenham compreendido de fato o que é conceber a palavra como sagrada, ou talvez não tenham se interessado por isso. Em segundo lugar, nota-se um indício da capacidade de distanciamento da autora em relação ao seu próprio texto. A partir do trecho “Ao contrário de muitos pensamentos tanto das pessoas que podem ler esse texto quanto das pessoas que não lerão”, pode-se inferir que ela tem plena consciência das limitações e do alcance do seu texto, dadas as condições de produção na esfera escolar de comunicação, bem como de todo o universo extratextual que existe além daquele objeto cultural. Em outras palavras, ela dá sinais de saber que a atividade realizada é um exercício de ficcionalização, um exercício de faz-de-conta, em que ela assume esse papel autoral, dialoga com o professor na medida em que a atividade é endereçada a ele, mas demonstra consciência de que existe um mundo que está fora dessa relação, um mundo de “pessoas que não lerão” sua obra. Poderíamos dizer que esse é o olhar exotópico por excelência, a expressão máxima das consciências descoladas, tanto da consciência do herói em relação à consciência do autor, como, arriscaríamos dizer, da consciência do autor-criador em relação ao autor-pessoa. Assim sendo, este seria um indício da competência exotópica.

Por fim, gostaríamos de analisar um último caso, um aluno que migrou da competência autoral para a competência enunciativa. Vejamos:

T1: Olá, meu nome é Zakumi que significa Za = Africa do Sul. E kumi= Dez, que é o número 10, que é o número de Orixás principais.

Quando eu era pequeno eu vivia numa tribo chamada Tjimba, é uma tribo umilde, porém muito feliz e acima de tudo unida, onde um vai o outro vai atras.

Para conseguirmos nossos alimentos nós caçamos, de coelhos até hipopótamos, leões entre outros, depois que caçamos as mulheres da tribo faz uma foguera e assa ou frita o alimento.

Para se divertir nós cantamos e dançamos e também tocamos tambores e outros instrumentos.

Eu penso que o mundo não é a vida o mundo é apenas um sonho, ou deveria ser, porque com as guerras, mortes, doenças, parece mais um pesadelo, e quando acordamos estamos nos céus com os orixás e aí sim vivemos uma vida perfeita.

Essa é a minha vida, e meu mundo seja lá para quem estiver lendo.

T2: Zakuma

Africa, 13/06/2009 em algum lugar de Namíbia

Logo de manhã os homens da vila Cunene, e eu fomos na savana para caçar larvas para podermos caçar com seus venenos, enquanto as flechas cecarem ao sol, fomos a vila para cuidarmos das crianças enquanto as mulheres coletavam, cerca de uma hora depois elas voltaram e os homens e eu fomos caçar, pois as flechas cegas já estavam, ficamos escondidos durante horas, até que um antilope veio tomar água e eu acertei-lhe com uma flecha na pata, ele morreu logo, o cortamos em pedaços, tiramos as flechas envenenadas e voltamos a vila, onde houve uma grande celebração, a mim, graças ao alimento que trouxe, a carne foi dividida em partes iguais para todos na vila, claro que fiquei com mais e melhores partes pois fora eu que trouxe o alimento. Assim é um dia de um africano.

P.C. inicia seu primeiro texto se apresentando e dizendo a origem do seu nome. Interessante a justaposição das duas palavras que forma seu nome, uma indicando o lugar e a outra um número que representa os orixás. Aí vemos o esforço do aluno em relacionar seu personagem com o que ele sabe sobre a(s) cultura(s) africana(s). Além disso, ele faz questão de ressaltar a união de sua tribo, em contraste possivelmente com o individualismo das grandes cidades. Demonstra conhecer o cotidiano dos povos orais, como o canto, a dança, os tambores e a caça. O estudante ainda faz uso de metáforas, como quando diz que “o mundo não é a vida o mundo é apenas um sonho”, e de uma postura crítica, quando complementa dizendo que o mundo deveria ser um sonho, “porque com as guerras, mortes, doenças, parece mais um pesadelo”. Boa capacidade de ficcionalizar, uso de metáforas e relativa postura crítica podem ser considerados indícios da competência autoral.

Na segunda atividade, entretanto, o aluno redige um texto sem nenhuma tomada de posição, sem nenhuma marca autoral. Parece somente enunciar vozes, como se fosse um exercício mecânico de reprodução, como se estivesse atestando o aprendizado das lições do professor. Comparando as duas atividades, temos a impressão que na segunda o aluno apenas cumpriu o velho ritual escolar de escrever por escrever, de cumprir obrigações requisitadas pelo docente. Por conta dessa atitude de se assujeitar a outras vozes, sem nenhum traço personalizado e sem nenhuma marca subjetiva, consideramos que o aluno caminhou em direção ao fechamento, à unidade e à homogeneidade, evidenciando indícios da competência enunciadora.

6.2 Discussão

Pois bem, uma vez realizada a análise, procederemos agora à discussão dos resultados obtidos.

A questão (a)⁴⁵ induz – mas não determina – uma resposta mais próxima do texto de referência, pois os alunos supõem que localizar a informação no texto e reproduzi-la é o suficiente para acertarem a resposta. Ainda mais se considerarmos que eles não possuíam informações sobre os pigmeus, o que reforçaria a hipótese de concordância com o texto de referência. Isso talvez explique o grande número de respostas do tipo monológica no Tempo 1, bem como a ausência de respostas do tipo autoral. A diminuição de respostas do tipo monológica, bem como o aumento de respostas do tipo enunciativa e o aparecimento de respostas do tipo autoral, no Tempo 2, mostram uma importante mudança na configuração das respostas, uma tendência generalizada à abertura, à diversidade e à heterogeneidade. Podemos dizer que essas mudanças refletem o impacto da sequência didática no posicionamento dos alunos. O que se percebe, no geral, é o entendimento de que os pigmeus estão sendo expulsos por serem considerados inferiores, e essa perspectiva é relativizada e posta em questão.

Já a questão (b)⁴⁶, permite trazer vozes externas ao texto de referência, pois este nada diz sobre os “homens ditos modernos”. Assim, a tendência ao monologismo se equipara, em respostas, à competência enunciativa no Tempo 1. Já no Tempo 2, as respostas com indícios da competência enunciativa dobram, a competência monológica se extingue, e a competência autoral tem um mínimo aumento. A tendência geral nessa questão é a composição da resposta com informações do texto didático, do documentário e das aulas do professor. Esse conjunto de informações permite a passagem do trabalho de paráfrase (ORLANDI, 2006a) para a constituição do sentido a partir do contexto lingüístico e do contexto de situação. Além disso, as respostas autorais revelam o entendimento de que os universos da roda, do papel e da tela são complementares, e que, portanto, são manifestações dignas dos seres humanos e não devem ser hierarquizadas.

A questão (c)⁴⁷ também induz à competência monológica, pois os alunos devem responder de acordo com o texto. Disso resulta, no Tempo 1, um grande número de respostas

⁴⁵ Por que os pigmeus estão sendo expulsos de suas terras natais?

⁴⁶ Quais as diferenças entre a forma como os pigmeus transmitem seus conhecimentos e a forma como nós, homens ditos modernos, transmitimos os nossos conhecimentos?

⁴⁷ De acordo com o texto, os pigmeus não têm educação, no sentido de não terem escolas e nem saberem ler e escrever. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

com indícios desse tipo de competência, e, por outro lado, nenhuma resposta do tipo autoral. No Tempo 2, a situação praticamente se inverte, com um número reduzidíssimo da competência monológica e uma grande maioria de respostas do tipo autoral. A competência enunciadora permanece a mesma. Essa mudança entre as duas atividades pode ser verificada pois, no primeiro momento, boa parte dos alunos reproduziram a visão do autor do texto de referência, na qual é expressa uma concepção reduzida de educação e onde se ignoram as singularidades de cada povo e de cada cultura no que se refere ao ato de educar e transmitir conhecimentos e valores. O texto é uma autoridade inquestionável. Já no segundo momento, tendo os alunos entendido as particularidades das sociedades orais e ampliado a perspectiva em relação à educação – vale dizer, para além de um processo circunscrito ao universo dos letrados –, recusaram esse discurso etnocêntrico e se colocaram contrários a essa voz, argumentando com propriedade a favor da tolerância e da compreensão do outro.

A questão (d)⁴⁸, por sua vez, segue a mesma dinâmica de inversão observada na questão (c). Grande número de respostas com indícios da competência monológica, um número razoável de competência enunciadora, e um pequeno número de competência autoral no Tempo 1. No Tempo 2, não há ocorrência da competência monológica, a competência enunciadora tem um leve crescimento e a competência autoral aumenta consideravelmente. Essa inversão pode ser explicada pois, inicialmente, os alunos se assujeitam à voz do autor, ou seja, concordam com o discurso que inferioriza os pigmeus, que os trata como *selvagens* e *primitivos*. Após a sequência didática, os estudantes conseguem perceber que essa é *uma* forma de interpretar a situação, uma perspectiva, talvez dominante, mas que não encerra a verdade sobre aqueles povos.

As narrações escolares nos dão um panorama semelhante ao esboçado acima. No primeiro momento, nota-se um número elevado de textos com indícios das competências monológica e enunciadora, e um número restrito da competência autoral. Não houve registro de textos do tipo exotópico. Num segundo momento, a competência monológica cai drasticamente, a enunciadora tem um pequeno crescimento, a autoral apresenta um aumento mínimo e a competência exotópica aparece em alguns textos. Essa dinâmica poderia ser explicada pois, no Tempo 1, muitos textos apresentaram tanto uma correlação estreita entre África e escravidão, quanto uma redução do continente à imagem da fome, da miséria, da feiúra e do sofrimento. Outros ainda mostraram uma capacidade relativa de ficcionalização, mas sem um entendimento seguro do universo cultural dos pigmeus. Já no Tempo 2, muitos alunos passaram

⁴⁸ Na sua opinião, por que os pigmeus são considerados seres inferiores? O que você acha desse pensamento?

do assujeitamento a um voz, a um discurso, para a enunciação de várias vozes (do professor, do texto didático, do documentário). Além disso, o universo cultural dos pigmeus ficou mais evidente, principalmente em contraste com o universo cultural dos próprios alunos. E a compreensão dessas diferentes perspectivas, diferentes concepções de mundo, possibilitou a alguns estudantes tomarem sua própria cultura como objeto, criando condições para um melhor entendimento de si e de seu lugar no mundo e uma postura mais crítica e reflexiva diante das vozes que circulam na sociedade.

Apesar da tendência geral dos alunos, ao vivenciarem a sequência didática, de se dirigirem a um maior grau de dialogismo, de abertura e de exotopia, houve casos de estudantes que caminharam na direção contrária. Esses casos podem ser explicados pela força disciplinadora das instituições, nesse caso, a escolar. Alguns alunos tendem a redigir textos e respostas mais livres, no primeiro momento, para depois escreverem preocupados em se assujeitar à voz do professor, no momento final. No modelo atual de ensino, os estudantes são treinados para reproduzir as palavras da autoridade, seja ela do professor ou de textos didáticos. Alguns o fazem por completa submissão; outros porque entendem as regras do jogo, percebem que é esse o comportamento esperado deles e apenas cumprem a tarefa requisitada.

De qualquer maneira, foram observadas mudanças importantes, que variam no grau de intensidade, a depender dos sujeitos e das atividades em questão. Para percebermos melhor o percurso dos alunos, e o impacto causado pela sequência didática, dividimos em dois grupos as questões que, do nosso ponto de vista, merecem ser ressaltadas. Vale dizer que essa divisão tem um caráter apenas didático.

No primeiro grupo, entrariam questões da ordem do *discurso*. Enumerá-íamos a ampliação da “biblioteca cultural”; a capacidade de relacionar textos verbais e não-verbais; a compreensão do sentido a partir do contexto lingüístico; a compreensão do sentido a partir do contexto de situação; o distanciamento do texto acessado; e a capacidade de enunciar e orquestrar as vozes no texto.

No segundo grupo, por sua vez, entrariam questões da ordem do *sujeito*. Poderíamos elencar a postura crítica perante os fenômenos; o entendimento de si no mundo, situando seu universo cultural entre outros tantos; a compreensão da multiplicidade de visões e perspectivas; e a mudança de posicionamento, em direção a uma abertura para o mundo e para o diálogo. Vale dizer que a noção de sujeito em questão não se circunscreve à noção de um sujeito monolítico, um sujeito em si, e tampouco se pensa esse sujeito em uma realidade abstrata. O que está em jogo, de fato, são sujeitos na instituição-escola (ORLANDI, 2006b).

6.3 Conclusão

Evidentemente, não se logrou, com essa análise, demonstrar a infalibilidade do método do professor, mesmo porque tendências contrárias também foram apresentadas. Além do quê, vale dizer, o corpus não foi analisado em sua totalidade. O que se procurou discutir foram as mudanças qualitativas observadas nos dados, em função da sequência didática e do posicionamento pedagógico e discursivo do professor. Essas mudanças, por sua vez, revelam a necessidade de se orientar o trabalho pedagógico no sentido de desestabilizar o mundo autocentrado do aluno, ou seja, é preciso favorecer

[...] o processo de descentração de si, no qual o aluno é convidado a abrir mão de “seu universo” (conhecimentos, informações, hipóteses e concepções) para considerar outros – mais amplos, profundos e ajustados – pontos de vista e, por essa via, novamente reconstituir-se enquanto pessoa em um novo e enriquecido “universo” (COLELLO, 2006, p. 110).

Assim sendo, esse novo universo que se abre tende à abertura, à diversidade e à heterogeneidade, bem como à assunção do dialogismo constitutivo da linguagem e das forças centrífugas que se afastam do fechamento, da unidade e da homogeneidade.

Na sequência didática proposta, os alunos partiram de uma situação em que geralmente concordavam com a voz do texto de referência, na atividade do questionário, ou reproduziam os discursos que reduzem um vasto e rico continente a duas ou três imagens estigmatizadas, na atividade de produção de texto. No final da sequência, os estudantes tinham elementos para questionar a autoridade do texto acessado e entender que uma dada situação pode apresentar várias perspectivas, mediante a qual eles podem e devem se posicionar enquanto sujeitos.

Claro está que esse movimento de desestabilização e descentração ocorreu numa sequência didática específica, com um conteúdo específico, em um tempo determinado. No entanto, os procedimentos adotados pelos estudantes podem ser incorporados caso essa prática se torne sistemática e contínua. A crítica do texto escrito pode evoluir para uma crítica das mídias em geral. A sequência didática, por exemplo, poderia ser montada em função de um telejornal, de um filme ou de uma revista eletrônica. E os conteúdos poderiam variar de temas exclusivos de determinada disciplina, passando por temas interdisciplinares e chegando a temas transversais.

É importante ressaltar, por último, que o posicionamento do professor deve ser condizente com sua prática. Na sequência didática proposta e nas aulas observadas, o professor agia tal qual seus objetivos: procurava enunciar e orquestrar as diferentes vozes que constituíam o tema abordado, enfatizava a multiplicidade de perspectivas do fenômeno, marcava sua posição, situava social e historicamente os textos compartilhados e se mostrava aberto ao diálogo e à diversidade.

Considerações finais

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

Chegamos ao fim de nossa empreitada. Depois de um longo trabalho, façamos algumas reflexões sobre os caminhos percorridos, para então tecermos as considerações de encerramento.

Mediante sua prática docente e observando o cotidiano escolar, duas questões foram colocadas para o pesquisador. Uma, considerada da ordem do discurso; outra, tida como da ordem do sujeito. Claro está que se trata de uma divisão com fins didáticos, pois o sujeito se inscreve no discurso e se constitui através da linguagem.

No que se refere ao discurso, apontamos como um problema a relação por vezes conturbada entre o aluno e o texto escrito. Dificuldades com a leitura, com a escrita, com a interpretação e compreensão de textos, são visíveis para professores na ativa, especialmente os que se dedicam às disciplinas de humanidades. Daí surge um fenômeno que denominamos *negação do texto*, ou seja, a recusa sistemática, consciente ou não, por parte dos estudantes a ler e escrever textos propostos pela escola.

Esse fenômeno foi explicado por um lado, pelo histórico do país e de sua população. Nesse sentido, pontuamos a negligência e omissão do Estado em relação às questões educacionais, bem como a marca fortemente oralizada da população brasileira. Por outro, abordamos o impacto das imagens técnicas e o fascínio que essa cultura da tela exerce sobre as crianças e jovens do século XXI. Essas mudanças representam um desafio para a escola, tradicionalmente pensada a partir dos referenciais da cultura letrada, mas tendo que lidar com sujeitos que se servem de múltiplas linguagens.

A negação do texto torna-se um problema na medida em que se nega um elemento tido como fundamental para o processo de decifração das imagens técnicas. Vimos que as imagens técnicas explicam textos, que por sua vez explicam imagens, que por fim explicam o mundo. Decifrar uma imagem técnica, portanto, é desvelar o mundo conceitual que se esconde por trás dela. Assim, negar o texto é uma forma de abortar esse caminho decodificador. Em outras palavras, é comprometer a capacidade de compreensão do mundo e da sociedade baseados na civilização das imagens. Além disso, a escrita é essencial para o processo de reflexão da lin-

guagem e do exercício crítico, bem como para a ampliação do universo de referências do sujeito (sua biblioteca cultural).

Em relação à ordem do sujeito, identificamos alguns mecanismos de controle e submissão que se fazem presentes e são próprios da contemporaneidade. Primeiramente, vimos como Flusser caracteriza a emergência das sociedades programadas por aparelhos. Trata-se de uma nova era, distinta da era mecânica que a precedeu. O imperativo agora é o “pensamento-em-superfície”, próprio de um mundo povoado por imagens técnicas. Essas imagens se diferenciam das consideradas tradicionais por serem produzidas pelos aparelhos. Logo, como apontado acima, o modo como concebê-las e decifrá-las é singular, e faz-se necessário o entendimento e o aprendizado desse processo.

Dufour, por sua vez, caracteriza a contemporaneidade como uma era ausente de referências, carente de uma entidade eleita como princípio unificador. Assim, não há um grande Sujeito que sirva como instância para a produção dos sujeitos. O sujeito se torna, nessas condições, autorreferencial. Sem uma referência exterior, os sujeitos se convertem em presas fáceis para o Mercado, entidade esta que não admite a interferência do Outro, uma vez que se baseia em relações horizontais (trocas de mercadorias). O filósofo denomina esse processo de *dessimbolização*.

Os principais agentes desse processo são a televisão e a escola. A primeira, como toda telemática, afasta o sujeito do domínio das categorias simbólicas de espaço, tempo e de pessoa, sobretudo naqueles cujas referências simbólicas não estão bem fixadas. A segunda, incapaz de instituir as crianças e os jovens como alunos e de fazer-lhes consentir a autoridade da palavra, contribui para a perda da elaboração discursiva e crítica.

Assim sendo, dessimbolizados, os sujeitos se tornam facilmente alienados pelas imagens técnicas, uma vez que deixam de reconhecer seu caráter fictício. Falta-lhes critério para que possibilitem distinguir entre o fato e a imagem. Enxergam nas imagens técnicas janelas do mundo, ignorando seu caráter de mediação.

Diante desse quadro, o professor/pesquisador encontrou na leitura a chave para se trabalhar as questões colocadas. Leitura dos mais diversos tipos de mídias e leitura do mundo. Leitura enquanto atividade de compreensão e produção de sentido a partir de um texto (verbal e não verbal), e leitura como uma forma de avaliação dos discursos e orquestração das vozes que circulam na sociedade.

A leitura, portanto, é vista aqui como uma condição, como uma predisposição para o posicionamento do sujeito perante a multiplicidade de vozes que caracteriza a contemporaneidade. Um posicionamento, vale dizer, nem autoritário, nem submisso. Nesse sentido, admi-

mos a existências de forças controladoras, mas cremos na capacidade ativa e responsiva dos sujeitos. Defendemos sua força emancipadora, seu espaço de autonomia.

Tal qual Paulo Freire, acreditamos na educação como instrumento de ação, como motor dessas mudanças. E com base nessa crença, propusemos uma sequência didática que minimamente tocasse nos problemas apontados, mas que servisse como ponto de reflexão para outras ações.

Assim, para a questão da ordem do discurso – a leitura da palavra –, a sugestão foi a ampliação do sistema de referências dos alunos (sua biblioteca cultural), enfatizando o diálogo entre as múltiplas linguagens, que, como vimos, caracterizam a nova textualidade eletrônica. Se a leitura é a associação de textos, é construção de um hipertexto, é preciso que os estudantes tenham subsídios para realizá-la de forma satisfatória, antes de serem julgados como incompetentes. As atividades finais da sequência didática mostraram que a compreensão do sentido a partir do contexto lingüístico, ou do contexto de situação, o distanciamento do texto acessado, e a capacidade de enunciar e orquestrar as vozes no texto foram objetivos alcançados em muitos casos. A argumentação de que os alunos das escolas públicas não sabem ler ou escrever por si só não se sustenta, a não ser por discursos cristalizados e entranhados em formações ideológicas conservadoras e elitizadas.

Para a questão da ordem do sujeito – a leitura do mundo –, o caminho adotado foi o de provocar o deslocamento do sujeito e a desestabilização de seu mundo autocentrado. A descentração de si se fez necessária para a assunção de outras perspectivas e a compreensão de universos culturais distintos e distantes. Esse exercício possibilitou avaliar os discursos que circulavam na sociedade sobre esses universos, bem como confrontar a posição assumida pelos alunos antes da sequência didática (ainda que para alguns de forma inconsciente). Além disso, o olhar exotópico criou condições para que os alunos tomassem sua própria cultura como objeto, e pudessem apreciá-la criticamente. O questionamento de suas próprias posições, dos discursos naturalizados e do universo cultural o qual os constitui torna-se importante ferramenta para a emancipação, a politização e a busca por autonomia. As atividades finais da sequência didática mostraram justamente essa orientação para uma postura crítica perante os fenômenos, para o entendimento de si no mundo, situando seu universo cultural entre outros tantos, e para a compreensão da multiplicidade de pontos de vista que caracteriza a contemporaneidade. Certamente os graus de criticidade, de entendimento e de compreensão variam entre os estudantes, mas pode-se considerar que os sujeitos da pesquisa apresentaram indícios de uma tendência generalizada em direção ao diálogo, à abertura, à heterogeneidade, à diversidade, e, portanto, a um maior grau de dialogismo e de exotopia.

É claro que o espaço de manobra do sujeito implica em limites. Se por um lado ele pode emancipar-se de sua condição totalmente assujeitada, ou, associado a esse fenômeno, emancipar-se da submissão aos mecanismos de controle ideológico, por outro existem fatores que circunscrevem sua atuação. Um sujeito nunca é soberano, senhor absoluto de seu discurso. Somo habitados por diversas vozes e condicionados por uma determinada formação social (FIORIN, 2004; GERALDI, 1997).

É preciso considerar, igualmente, os limites da atuação pedagógica, já que

Por um lado, membros de diferentes grupos culturais, nascidos e educados em determinados contextos socioculturais e capazes de operar cognitivamente em resposta às demandas particulares desses contextos e de acordo com o treinamento específico neles obtido, respondem de forma diferente a diferentes tarefas cognitivas. Por outro lado, no interior de grupos culturais relativamente homogêneos, há diferenças individuais em capacidades que distinguem diferentes pessoas em seu modo de responder às demandas de seu contexto de vida cotidiana e de lidar com tarefas cognitivas específicas (OLIVEIRA, 2001).

Não podemos desprezar, ainda, a força assujeitadora da instituição escolar. Como toda instituição, a escola tem seu viés disciplinador, controlador, moralizante e um apetite enorme por ignorar singularidades, talentos incomuns e habilidades particulares.

Assim, o embate entre autonomia e conformação, emancipação e ideologização, persiste e não dá sinais de esgotamento. Trata-se de um limiar por onde caminha o professor. Se um dia ele vai poder desatar esse nó, não se sabe. Mas é no chão da escola, no seu trabalho diário, na luta pelos seus ideais, aliando ensino e pesquisa, ação e reflexão, discurso e prática, criando as possibilidades para a construção do conhecimento, experimentando, reconhecendo suas limitações, enfim, que o professor pode construir sua pedagogia da autonomia. E é mudando pessoas que se transforma o mundo.

Encerro aqui na certeza de que não se trata de um fim, mas antes, de parte da cadeia complexamente organizada de enunciados de que nos fala Bakhtin. Se esse trabalho é uma resposta aos enunciados anteriores a ele, espero que ele possa provocar respostas nos enunciados que virão. Que assim seja.

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire

REFERÊNCIAS⁴⁹

ABAURRE, Maria B. M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Em busca de pistas. In: ABAURRE, Maria B. M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BACCEGA, Maria Aparecida. **A formação de leitores na sociedade midiática**: novas tecnologias, novas sensibilidades. 2002. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anaisjornal/jornal3/textos/001baccega.htm>>. Acesso em: 14 set. 2010.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2003a.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2003b.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Ed. UNESP: HUCITEC, 1998.

BALSEMÃO, Rafael. Duas escolas, uma receita. **Revista da Folha**, São Paulo, 31 Maio 2009. Disponível em: <<http://joaojosefonseca1.blogspot.com/2009/06/duas-escolas-uma-receita.html>>. Acesso em: 12 Fev. 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

⁴⁹De acordo com ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: **Gragoatá**, nº 20, primeiro semestre de 2006, pg. 47-62.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BUIN, Edilaine. A constituição do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CAÇADORES AFRICANOS: as tribos da Namíbia. Produção de Wayne Derricks. São Paulo: Discovery Channel, 1995. 1 videocassete.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAVALCANTE, Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAVALLO, Guglielmo. Entre *volumen* e *codex*: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. Leituras e leitores “populares” da Renascença ao período clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999a.

CHARTIER, Roger. As Revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999b.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Redação infantil: do egocentrismo ao posicionamento crítico. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Claudia Rosa; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa

(Orgs.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ESCOLA bem avaliada reprova no meio do ciclo. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 03 Maio 2009. Editorial. Disponível em: < <http://www.jt.com.br/editorias/2009/05/03/opi-1.94.8.20090503.1.1.xml>>. Acesso em: 12 Fev. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2004.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: HUCITEC, 1985.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, 2005. Disponível em:
< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 21 set 2010.

FRANÇOIS, F. “Dialogismo” e romance ou Bakhtin visto através de Dostoiévski. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GILMONT, Jean-François. Reformas Protestantes e Leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia** e suas conseqüências culturais. São Paulo: UNESP, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1919-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IBGE. PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. Comunicação Social, 08/09/2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 22 Fev. 2012.

JULIA, Dominique. Leituras e Contra-Reforma. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MAZZITELLI, Fábio. Destaque da rede estadual de SP dribla regra e reprova alunos. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 29 Abr. 2009. Disponível em:
< <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,destaque-da-rede-estadual-de-sp-dribla-regra-e-reprova-alunos,362147,0.htm>>. Acesso em: 12 Fev. 2012.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2002.

MOLLIER, Jean-Yves. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo**: ensaios sobre História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede, In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Camilo da Silva. Governo do Estado só me atrapalha. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 04 Maio 2009. Entrevista concedida a Fábio TAKAHASHI. Disponível em:
< <http://www.eagora.org.br/arquivo/governo-do-estado-so-me-atrapalha/>>. Acesso em: 12 Fev. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2006a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2006b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2006c.

PARKES, Malcom. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Elisabete M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999a.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Barcelona: Editorial Gendera, 1999b.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

POSSENTI, Sírio. Dez observações sobre a questão do sujeito. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: SEB/MEC. (Org.). **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SARTORI, Giovanni. **Homo videns**: televisão e pós-pensamento. Bauru: EDUSC, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Claudia Rosa; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (Orgs.). **Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SEVCENKO, Nicolau. A história como missão. Entrevista. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1, Nº 8, fev./mar, 2006.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SVEMBRO, Jesper. A Grécia Arcaica e Clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998.

TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf >. Acesso em: 21 set 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**, vol. 2. São Paulo: Ática, 1999.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

ANEXO A – Atividade inicial de interpretação de texto

E. E. Prof.^a Lucia de Castro Bueno

Prof. Diogo Basei Garcia

6^a série ____

Nome: _____ Data: _____

O genocídio silencioso dos pigmeus da África

Um povo em extinção, um genocídio silencioso no coração da África: é o que está acontecendo, há décadas, com os pigmeus, um dos povos mais antigos da África. Os pigmeus vivem entre Ruanda (41 mil pessoas), Burundi (45 mil), Uganda (2,1 mil) e a República Democrática do Congo (2 mil). A partir da criação, em 1925, do Parque Nacional Virunga (na atual República Democrática do Congo), teve início o processo de afastamento dos pigmeus de suas terras natais e de seus meios de subsistência (caça e coleta de frutas). Esse processo prosseguiu por décadas. Em 1970, os pigmeus foram expulsos do Parque Nacional de Kahuzi-Biega (República Democrática do Congo), e, em seguida, de Bwindi e Mgahinga (Uganda). Em Ruanda e no Burundi, os pigmeus foram expulsos para dar lugar a campos de cultivo. Os pigmeus, expulsos de seus territórios, tornaram-se completamente dependentes de outras populações e são obrigados a mendigar para sobreviver. Muitos deles tornam-se vítimas de álcool, outros se suicidam.

Os pigmeus são considerados seres inferiores a outras populações, e são continuamente marginalizados da vida social. Vivem em condições primitivas, em cabanas de bambu cobertas por folhas de banana, sem cuidados médicos nem educação, tentando sobreviver fabricando vasos vendidos a preços irrisórios, um dólar norte-americano. Seu território é isolado do resto do país, e não são capazes de cultivar a terra. Não possuem carteira de identidade, e, por isso, não têm direito a assistência médica. Não existem funcionários estatais, nem um escritório do governo encarregado de se ocupar de sua sorte.

Os pigmeus também foram vítimas da violência durante o genocídio ruandês de 1994. Estima-se que 30% da população pigméia foi morta, a mais alta porcentagem entre os grupos étnicos de Ruanda.

(Agência Fides, 06/04/2004; texto eletrônico acessado em 29.03.2010, <http://www.fides.org/por/approfondire/rwanda04.html>)

- a) Por que os pigmeus estão sendo expulsos de suas terras natais?
- b) Quais as diferenças entre a forma como os pigmeus transmitem seus conhecimentos e a forma como nós, homens ditos modernos, transmitimos os nossos conhecimentos?
- c) De acordo com o texto, os pigmeus não têm educação, no sentido de não terem escolas e nem saberem ler e escrever. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.
- d) Na sua opinião, por que os pigmeus são considerados seres inferiores? O que você acha desse pensamento?
- e) Quais as informações do texto nos permitem concluir que os pigmeus adotam um estilo de vida nômade?
- f) Explique o título do artigo.

ANEXO B – Atividade final de interpretação de texto

E. E. Prof. ^a Lucia de Castro Bueno

Prof. Diogo Basei Garcia

6^a série ____

Nome: _____ Data: _____

O genocídio silencioso dos pigmeus da África

Um povo em extinção, um genocídio silencioso no coração da África: é o que está acontecendo, há décadas, com os pigmeus, um dos povos mais antigos da África. Os pigmeus vivem entre Ruanda (41 mil pessoas), Burundi (45 mil), Uganda (2,1 mil) e a República Democrática do Congo (2 mil). A partir da criação, em 1925, do Parque Nacional Virunga (na atual República Democrática do Congo), teve início o processo de afastamento dos pigmeus de suas terras natais e de seus meios de subsistência (caça e coleta de frutas). Esse processo prosseguiu por décadas. Em 1970, os pigmeus foram expulsos do Parque Nacional de Kahuzi-Biega (República Democrática do Congo), e, em seguida, de Bwindi e Mgahinga (Uganda). Em Ruanda e no Burundi, os pigmeus foram expulsos para dar lugar a campos de cultivo. Os pigmeus, expulsos de seus territórios, tornaram-se completamente dependentes de outras populações e são obrigados a mendigar para sobreviver. Muitos deles tornam-se vítimas de álcool, outros se suicidam.

Os pigmeus são considerados seres inferiores a outras populações, e são continuamente marginalizados da vida social. Vivem em condições primitivas, em cabanas de bambu cobertas por folhas de banana, sem cuidados médicos nem educação, tentando sobreviver fabricando vasos vendidos a preços irrisórios, um dólar norte-americano. Seu território é isolado do resto do país, e não são capazes de cultivar a terra. Não possuem carteira de identidade, e, por isso, não têm direito a assistência médica. Não existem funcionários estatais, nem um escritório do governo encarregado de se ocupar de sua sorte.

Os pigmeus também foram vítimas da violência durante o genocídio ruandês de 1994. Estima-se que 30% da população pigmeia foi morta, a mais alta porcentagem entre os grupos étnicos de Ruanda.

(Agência Fides, 06/04/2004; texto eletrônico acessado em 29.03.2010, <http://www.fides.org/por/approfondire/rwanda04.html>)

- a) Por que os pigmeus estão sendo expulsos de suas terras natais?
- b) Quais as diferenças entre a forma como os pigmeus transmitem seus conhecimentos e a forma como nós, homens ditos modernos, transmitimos os nossos conhecimentos?
- c) De acordo com o texto, os pigmeus não têm educação, no sentido de não terem escolas e nem saberem ler e escrever. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.
- d) Na sua opinião, por que os pigmeus são considerados seres inferiores? O que você acha desse pensamento?
- e) Quais as informações do texto nos permitem concluir que os pigmeus adotam um estilo de vida nômade?
- f) Explique o título do artigo.
- g) Como é o tratamento dado pelos pigmeus às pessoas mais velhas da comunidade? Compare essa forma de tratamento com aquele praticado pela nossa sociedade e levante hipóteses para as possíveis diferenças.
- h) Qual sua opinião sobre o estudo da organização social dos pigmeus? Você acha que podemos aprender algo positivo com isso? Justifique.

ANEXO C – Imagem de referência

ANEXO D – Questionário sobre as práticas culturais dos estudantes

E. E. Prof.^a Lucia de Castro BuenoQuestionário de comportamento – Prof. Diogo Basei Garcia – 6^a série ____

Nome: _____ Data: _____

1) Quantos livros leu nesse ano, por obrigação?

☐ nenhum☐ 1-2☐ 3-4☐ 5-6☐ mais que 6

2) Quantos livros leu nesse ano, por vontade própria?

☐ nenhum☐ 1-2☐ 3-4☐ 5-6☐ mais que 6

3) Assinale as alternativas referentes ao que costuma ler:

☐ não leio☐ livros (que tipos? _____)☐ revistas (quais? _____)☐ jornais (quais? _____)

4) O que costuma ler na internet?

☐ não leio nada na internet☐ fofocas☐ esportes☐ notícias☐ outros. Especificar _____

5) Você tem computador em casa?

☐ sim☐ não

6) Quanto tempo passa conectado por dia durante a semana?

☐ não me conecto☐ de uma a duas horas☐ de duas a três horas☐ de três a cinco horas☐ mais do que cinco horas

7) Quanto tempo passa conectado por dia durante o fim-de-semana?

☐ não me conecto☐ de uma a duas horas☐ de duas a três horas☐ de três a cinco horas☐ mais do que cinco horas

8) Assinale as alternativas referentes aos sites que costuma navegar:

☐ Orkut☐ MSN☐ Twitter☐ sites de games☐ outros. Especificar _____

9) Assinale as alternativas referentes ao que costuma fazer enquanto navega:

☐ não faço nada além de navegar☐ ouvir música☐ assistir TV☐ teclar no MSN☐ lição da escola☐ outros. Especificar _____

10) Assinale as alternativas referentes ao que costuma assistir na TV?

☐ não assisto☐ novelas☐ esportes☐ desenhos☐ filmes☐ outros. Especificar _____

11) Assinale as alternativas referentes ao que costuma fazer enquanto assiste à TV:

- ☐ não faço nada além de assistir à TV
- ☐ ouvir música
- ☐ teclar no MSN
- ☐ lição da escola
- ☐ comer
- ☐ outros. Especificar _____

12) Quanto tempo passa por dia assistindo à TV durante a semana?

- ☐ não assisto
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas
- ☐ mais do que cinco horas

13) Quanto tempo passa por dia assistindo à TV durante o fim-de-semana?

- ☐ não assisto
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas
- ☐ mais do que cinco horas

14) Tem vídeo game em casa?

- ☐ não
- ☐ sim. Especificar qual _____

15) Quanto tempo passa por dia jogando vídeo game durante a semana?

- ☐ não jogo
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas
- ☐ mais do que cinco horas

16) Quanto tempo passa por dia jogando vídeo game durante o fim-de-semana?

- ☐ não jogo
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas

- ☐ mais do que cinco horas

17) Que atividades corporais pratica fora da escola?

- ☐ não pratico
- ☐ artes marciais
- ☐ esportes
- ☐ dança
- ☐ capoeira
- ☐ outros. Especificar _____

18) Quanto tempo passa por dia brincando na rua durante a semana?

- ☐ não saio pra rua durante a semana
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas
- ☐ mais do que cinco horas

19) Quanto tempo passa por dia brincando na rua durante o fim-de-semana?

- ☐ não saio pra rua durante o fim-de-semana
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas
- ☐ mais do que cinco horas

20) Quanto tempo por dia passa estudando ou fazendo lições de casa?

- ☐ não faço lição de casa e não tenho hábito de estudo
- ☐ de uma a duas horas
- ☐ de duas a três horas
- ☐ de três a cinco horas
- ☐ mais do que cinco horas

ANEXO E – Texto didático

Senta que lá vem história

2

Os cantos da floresta

Canto corrido:

"O compasso do batuque
E o fogo na sua dança
Toda vida fez um som.
Antes do peito dos mouros
Antes dos gritos de gente
Antes até da saudade
Que viajou além-mar
Do banzo dos africanos
Do toré no mato verde
O fogo com seus estalos
Fazia um som
Já fazia um som..."

"Antes dos mouros",
Cordel do Fogo Encantado

O que você quer ser quando crescer?

Você já ouviu essa pergunta muitas vezes. Basta a gente crescer um pouquinho e lá vem um adulto com a tal pergunta. A escolha é sempre muito difícil. Dá para fazer tanta coisa!

Jurista, médico, arquiteto, dentista, professor, arquivista, ferreiro, cozinheiro, astronauta, agricultor, atleta, músico, padre, soldado, navegador.

Motorista, pára-quedista, estilista, surfista, maquiador, comerciante, viajante, porteiro, ladrilhador, maquinista, artista, trapezista, cientista, aviador.

Agora imagine um jovem ou uma jovem pertencente ao grupo dos pigmeus nos dias de hoje. Este é o nome dado aos grupos de populações — como os bosquímanos, twas, os akas, os mbutis — cuja característica é a baixa estatura. São pequeninos, da altura de uma criança entre 10 e 12 anos, ou seja, entre 1,20 e 1,50 m. Mas como tamanho não é documento, são os caçadores mais temidos e famosos do continente.

O jovem pigmeu não teria dificuldade em escolher sua profissão. Para o menino, caçar ou pescar, atividade que foi a de

seu pai, avô, bisavô, trisavô. E, para a menina, a coleta de alimentos, atividade que foi de sua mãe, avó, bisavó, trisavó. Provavelmente esse jovem preferiria ser caçador, pois é a atividade mais cobiçada entre os rapazes e de maior prestígio entre as garotas.

O menino observa atentamente quando seu pai, tios e primos se reúnem para organizar com cuidado a caçada. As tarefas são muito bem divididas; cada um sabe exatamente o que vai fazer. É um trabalho que exige espírito de equipe, como no futebol.

Enquanto um grupo se reúne para isolar o animal da manada e encurralá-lo, empurrando-o para dentro dos pântanos, outro grupo encarrega-se de abatê-lo. Na época da seca, cavam armadilhas gigantescas junto às fontes de água e ficam esperando. Depois que o animal cai na armadilha, é preciso dominá-lo, cortá-lo e transportar seus pedaços para a aldeia, onde é compartilhado por todos.

No final do dia, é hora de trocar a roda da caça pela roda da dança. De trocar o arco do caçador pelo arco musical. Trocar a palavra que comanda pela palavra que educa. Trocar o trabalho pela brincadeira.

O avô do berimbau

Próximo a Angola utiliza-se um arco de caça como instrumento musical. Para fazer música põem-se os lábios na haste do arco e, com uma pequena vara de couro ou de madeira, toca-se a corda em ritmo variável. A boca funciona como a cabaça do berimbau.

O berimbau mantém uma função guerreira, de resistência, de luta dançante na capoeira. Seu arco não é mais de caça, mas avisa dos perigos, convoca os guerreiros e imprime o ritmo da luta. O berimbau tem sua alma na África.

PETER JOHNSON / CORBIS - STOCK PHOTOS

Na África há uma grande variedade de instrumentos musicais. Na Namíbia, Botsuana e no sul de Angola, onde se praticam a caça e a agricultura, é habitual o uso do arco de caça como instrumento musical. Na foto, menino tocando arco musical, c. 1970-1990, em Shawake, Botsuana.

Os pigmeus estão entre os grupos mais antigos da África, e utilizam as mesmas técnicas de caça e armadilhas desenvolvidas por seus antepassados. Atualmente podem ser encontrados nas florestas de Camarões, no Gabão, em algumas regiões da República Centro-Africana, no Zaire, Angola e Ruanda. Os pigmeus atuais são testemunhos de uma população maior, que ocupava uma área muito mais extensa e que foi tomada por outros povos africanos. Lendas muito antigas se referiam aos anões que viviam nas florestas

antes da chegada dos povos de maior estatura. Eram dotados de poderes mágicos e tão pequeninos que passavam despercebidos pela vegetação.

Os pigmeus formam grupos muito organizados, em que o caçador ocupa lugar de prestígio, pois, se por um lado a caça exige força e coragem, por outro é inseparável da religião. Um caçador deve ser conhecedor da floresta, que está ligada à magia.

A caça é uma atividade masculina e de cooperação que exige liderança e dis-

As decisões são tomadas em conjunto ou por um **conselho** dos mais velhos.

Conselho: reunião ou assembléia.

Há uma **divisão igualitária** de responsabilidades e privilégios, e o cuidado com as crianças é dividido entre todos os adultos.

As crianças brincam livremente. Estão sempre a correr, a gritar e dançar. Sobem em árvores, balançam nos cipós, brincam de mímica, jogam com caroços de frutas no chão e, principalmente, gostam de

jogar com bolas feitas com a seiva da árvore da borracha, o látex.

Os jovens gostam de imitar os caçadores e treinar suas habilidades. As jovens esperam ansiosas a celebração da cerimônia que indica terem chegado à idade de casar. Ficam numa cabana especial, enquanto os garotos cantam e dançam por vários dias ao som de tambores e flautas. Depois disso os garotos podem frequentar a cabana das garotas.

Ao pé do Iserimlsan

2

As fogueiras da memória. A tradição viva.

A história dos povos africanos era transmitida oralmente. Era pacientemente passada de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo do tempo. De modo geral, a importância maior da fala sobre a escrita está presente ainda hoje na cultura de muitos povos, nos vários cantos do planeta.

Grupo de homens da tribo Tjimba ouvindo um contador de histórias às margens do rio Cunene, Namíbia, c. 1970-1990.

A oralidade dessas sociedades desenvolve a memória e fortalece a ligação entre o homem e a palavra. A palavra é considerada divina. E a **tradição oral** africana não se limita às narrativas lendárias. Ela está ligada ao comportamento cotidiano das pessoas e da comunidade. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação. Por exemplo, ao fazer uma caminhada pela mata e encontrar um formigueiro, um velho mestre terá oportunidade de ensinar os mais jovens de diversas maneiras. Pode falar do próprio animal e da classe de seres a que pertence ou pode demonstrar como a vida em comunidade depende da solidariedade. Assim, qualquer acontecimento pode ser aproveitado para desenvolver vários tipos de conhecimento.

Geralmente é o grupo dirigente que controla a posse das tradições, e sua transmissão é realizada por especialistas. São indivíduos com maior habilidade, encarregados da memorização e transmissão das tradições.

Os contadores de histórias geralmente são chamados de *griots*. Este foi o nome dado pelos franceses aos *diélis*. Os *diélis* são poetas e músicos; conhecem muitas línguas e viajam pelas aldeias. *Diéli* é uma palavra da língua bambara, falada pelo povo africano que habita principalmente as regiões do Mali, Senegal e Guiné-Bissau, e quer dizer "sangue"; e a circulação do sangue é a própria vida. Como a palavra que circula.

- Peça ao membro mais antigo de sua família que lhe conte uma história referente à constituição de sua família. De onde vieram seus avós, bisavós, trisavós, quem eram, como eram, o que faziam. Não a escreva; guarde-a na memória e reconte-a, depois, a seus colegas. Descubra que tipo de memória foi preservada de seus antepassados. O que, de seus antepassados, foi transmitido para seus pais até chegar a você (histórias, músicas, receitas etc.). Formem grupos e troquem seus relatos. Descubra se há algum colega com uma história parecida com a sua ou se os parentes vieram do mesmo lugar.

Os mais velhos ocupam um lugar muito especial na organização social dos pigmeus, pois são responsáveis pela **transmissão do conhecimento** aos mais jovens. São os velhos de cabelos brancos os guardiões da memória, verdadeiras bibliotecas, encarregados de **perpetuar** a história de seus povos. Esses contadores de histórias são tão importantes que, em caso de guerra, são poupados da morte pelos inimigos para que a história daquele povo seja preservada.

Debaixo de uma árvore ou em volta da fogueira é o lugar de reunião para ouvir

histórias, cultivar a memória dos antepassados, aprender técnicas de trabalho, aquecer-se e espantar o medo do escuro.

É o lugar das recordações e das esperanças.

A **propriedade é coletiva**, bem como toda a produção — isso significa que tudo é de todos. Há um chefe e normalmente um conselho composto pelos homens mais velhos da aldeia.

Como não têm residência fixa, pois sempre se deslocam para lugares, onde a caça é mais abundante, os pigmeus fazem casas portáteis, com cascas de árvo-

res cobertas de erva, que são fáceis de erguer ou desmontar. Essa função é das mulheres, que literalmente carregam a casa nas costas.

Mas, como na África não há apenas pequenas aldeias, mas também oásis, cidades, pequenos e grandes reinos e poderosos impérios, deixemos nossos jovens pig-

meus no coração das florestas equatoriais e vamos seguir nossa viagem no tempo e no espaço para descobrir o que os jovens egípcios, beduínos, etíopes, sudaneses, bantus gostariam de ser. Mas isso é um outro senta que lá vem história...

E, para finalizar, agora é com você! O que quer ser quando crescer?

Tá ligado?

1. Enumere as qualidades que os caçadores devem possuir para que uma caçada seja realizada com êxito.
2. Você conhece outras atividades para cuja execução sejam necessárias as mesmas qualidades?
3. Como acontece a transmissão de conhecimentos de geração a geração, entre os pigmeus?
4. Quais as funções das mulheres entre os pigmeus?
5. Em sua família existem atividades que são passadas de pai para filho? Pesquise consultando seus pais e avós.

ANEXO F – Textos produzidos pelos alunos

Imagine que você é um dos personagens da figura. Elabore um texto (com no mínimo 20 linhas) contando quem é você, onde nasceu, onde mora, o que faz, como se diverte, o que pensa do mundo, enfim, como é a sua vida-a-dia.

Olá meu nome é Alan eu tenho 16 anos e moro no meu do mato com os meus amigos Leonardo, Marcos e Marcos, todos nós não fazemos nada da vida toda, eu vivo na beira de uma floresta junto com os meus amigos, nós moramos numa cabana no meio do mato, nós se divertimos jogando futebol e matando animais e contamos histórias, eu acho que o mundo tá perdido.

Meu nome é Diego e eu moro no tubo de Equineu, nos caçanos para sobreviver, nos lá na tuba e tenho dois irmãos e sou o mais velho sou um caçador e caço para minha tuba, mas não sou o único, e me divirto tremendo apanhando, minha tuba tem 20 pessoas mais estão morrendo muita gente por causa da destruição das florestas, mas lá onde moro tem um sistema de não deixar nenhum caçador destruir nenhuma árvore ou matar algum animal, nos lá na tuba só caçamos o necessário para nos sobreviver por que se não os animais ficam em extinção, e também não podemos matar as árvores se não vai acalar, ~~no~~ meu trabalho é caçar para sobreviver, se eu caçar um lei todos da tuba comem, meu trabalho é coletar se eu caço todos comem.

Imagine que você é um dos personagens da fábula. Elabore um texto na rede de 2 linhas contando quem é você, onde nasceu, onde mora, o que fez, como se divertiu e que pensa do mundo ao fim como é, seu dia-a-dia.

Donaque difucano...

Meu nome é Jizinga, sou capusano, moro na região sul da difucano em uma parte bem pobre. Nesse foto vocês podem ver que estou ao redor de uma fogueira (que usamos como fogão) estou com meu cachorro o Nifis, eu e minha tribu somos muito amigos, nós fazemos juntos caçadas, exploramos cada dia um pouco mais da difucano (a região sul), eu tenho 46 anos, nasci no ano de 1964 sou solteiro, meu pai era um escravo.

Eu me divirto no Rio Nilo com meu cachorro, posso falar que me sinto como um escravo, pois antes de eu completar 20 anos era escravo, então não pude curtir a infância, curti agora com Nifis.

Quer saber a minha opinião sobre

Quem é?

Eu acho o mundo injusto, por só porque os escravos do Brasil vieram de aqui, acham que somos um país feio, cheio de pobres, pessoas feias, enfim, a opinião deles está totalmente errada, podemos não ser ricos de dentro, mas somos de filiações, línguas, povos lindos, belos, modernos e humanos, a minha opinião é também que esse mundo é de preconceito, racismo, discriminação, egoísmo, etc...

O meu dia-a-dia é de explorar as coisas, brincar com meu cachorro, coisas...

É sinceramente eu tenho a vida que peço a Deus, pois apesar de não ter dinheiro sou feliz como sou.

Elabore um texto

Imagine que você é um dos personagens da figura. Elabore um texto (com no mínimo 20 linhas) contando quem é você, onde nasceu, onde mora, que faz, como se diverte, o que pensa do mundo, enfim, como é seu dia-a-dia, seu estilo de vida.

O que você pensa sobre a África, e os africanos?

Se você tem aquele pensamento "os africanos é um lugar de seca, fome, e gente feia". Pode mudar isso, pois sou africano e vou lhe contar como é realmente!

Meu nome é Zakumi, tenho 26 anos, moro na aldeia de Ahuanda, no Sul da África. Sou caçador, e tenho uma mulher e um filho ela se chama Ahuanda e ele Zimbea.

Minha vida na África é ótima, eu "virei um homem" e comecei a caçar com quatorze anos, hoje tenho 26 anos como foi disse! tenho uma família e uma aldeia inteira para ajudar a cuidar.

Hoje estou muito feliz, pois mais meu conhecimento é grande com as coisas quando não estou caçando e como hoje não estava brincando muito voltei a ser

conviver com meus filhos.

O mundo para mim é muito injusto, penso que somos (os africanos) pessoas insignificantes, indiferentes.

É sinceramente e totalmente ao contrário, como sabe importante que a Cope nesse ano de 2010 vai ser aqui na África do Sul, onde morei.

Mudei seu pensamento sobre a África, estudei um pouco sobre ela que verá, os riquezas, as belezas, as belas culturas, enfim verá como são pessoas, pois "lindas" e ótimas.

Imagine que você é um dos personagens do filme. Elabore um texto (as ideias de 20 linhas) contando quem é você, onde nasceu, onde mora, o que faz, como se diverte, o que pensa do mundo, enfim, como é seu dia-a-dia.

Muito rido no Pírico

Eu sou um Sul-americano, meu nome é Alvaro Vicente, moro no meio do deserto, minha mãe me trouxe numa cidadezinha de Mato, sem médicos, meu pai me criou sozinho, mas sempre me ensinou tudo o que é certo.

O que eu gosto, meu trabalho é trabalhar assim como os meus antepassados, como os índios, caçando e pescando.

Eu gosto de estar numa lugar mais desértico, mas eu me diverto muito com os animais, com os rios, com a caça, e também gosto de ouvir as histórias de meu mestre.

Gosto de ver todas aquelas turmas de alunos com essas riquezas naturais, pagam os salários para ver o que nós, que moramos aqui, vemos todos os dias de graça.

Eu e meus irmãos brincamos no rio, pescamos nos rios e gostamos de ficar sentados, a frente do foguinho só para ouvir histórias, sobre nossos origens, e as nossas tradições, e o porquê mais legal, a nossa mulher brancoduro é o capreiro,

tem que ter gado, como os mestres e na caça como o nosso O'jingo, segue em frente.

As vezes achamos que estamos excluídos do mundo, e que o planeta realmente não existe na realidade dos homens brancos ricos.

Sobrevivemos assim para preservar nosso estilo, mas

buscamos sempre novidades, lembrados, mais enriquecidos não nos sentamos ficamos as margens do rio Amarelo, Namitio, ouvindo nossas histórias.

Meu dia-a-dia é pacífico, mas não deixo de ser curioso.

Redação. Vida na África

Meu nome é Simba-Sibuti, eu nasci em Nômbira, aqui na África. Sou do povo Pigmeu, por isso não tenho caso próprio, ou fixo, também por ser um Pigmeu tenho só 1,35m de altura, sou considerado um dos mais altos aqui em minha tribo.

Nós, Pigmeus, vivemos do caça e do coleta, por isso sou um homem considerado bravo e corajoso, um dos mais privilegiados aqui de minha tribo, entem mesmo sai para caçar e caçar um búfalo, minha mulher fica toda orgulhosa, mas ela não sabe o quanto é difícil ser um bom caçador, tem muito coisa pra se aprender, ainda bem que os mais velhos têm muita paciência para nos ensinar.

Como entem caçamos um búfalo, vamos ficar uns 3 dias sem caçar enquanto isso passo meu tempo, brincando com meus filhos, e como me divirto, penso que a minha mulher tem que ir coletar todos os dias, ela coleta grãos e frutos e também é responsável pelas plantas medicinais.

O mundo que fique o mundo para ser do jeito que quiser, desde que não interfira no nosso cultura, no nosso mundo, na vida das nossas crianças.

Agora estamos aqui sentados nesse rodo, para aprender mais, como lidar com a vida, estamos comemorando a nossa conquista, nesse caso, o mundo pode achar pouco, mas para quem está aqui agora é um grande momento. Muitos dizem que não sabem viver aqui,

então qual de nós das vezes mais inferiores, nos mudamos do nosso jeito e esperamos mais compreensão das pessoas.

Cití mesmo porque, são avós que precisam aprender alguma coisa, aprender a conviver numa sociedade, aprender a respeitar o outro, aprender a ser mais solidário, aprender alguma coisa com o gente.

Imagine que você é os personagens da figura. Elabore um texto (uma tarefa de 20 linhas) contando quem é você, onde nasceu, onde mora, o que faz, como se diverte, o que pensa do mundo, enfim, como é seu dia-a-dia.

Olá, meu nome é Tobu Moro na Família, no tribo Tjinda. Meu dia é movimentado: eu caço, peço, cuido da floresta e dos animais. Meu jeito de me divertir é jogando bola com meus irmãos: Linatu, Camora, Jotun e Mogami, enquanto minha irmã Linagami, Z'ga e Garany fazem a comida.

Minha mãe se chama Ekemi e meu pai Garu, eles ensinam capoeira para a nossa tribo.

Vejo o mundo de vários povos indígenas (na minha opinião) que não se importam com os países mais pobres e existem países que se importam e ajudam. Infelizmente, ainda existe preconceito em vários aspectos com alguns países, por exemplo: a raça dos países, os costumes dos mesmos, etc.

Penso que mesmo sendo um país pobre, com poucos fundos de ensino, se cada um estudar o pouco que aprende pode mudar muita coisa tanto na própria vida quanto na história do país e assim por diante.

Imagine que você é um dos personagens da figura. Elabore um texto (ao redor de 20 linhas) contando quem você é, onde nasceu, onde mora, o que faz, como se diverte, o que pensa do mundo, enfim, como é seu dia-a-dia.

Oi, meu nome é Nick, moro em Namibia com o meu pai (que é o mais velho da tribo) e com minha mãe Denise.

Nesses últimos dias, Kevin, meu pai, está me ensinando a caçar. E minha mãe está coletando umas silvestres, meus irmãos mais velhos estão caçando a 3 dias.

Minha namorada, Helena, é mais velha que eu, mas me dá assim gosto dela. É com ela que me divirto quando não estou treinando ou acendendo a fogueira para ouvir as histórias do meu pai. Elas são muito interessantes e todo dia uma história diferente.

Para nós, a palavra é sagrada, tem poder. Ao contrário de muitos pensamentos tanto das pessoas que podem ler esse texto quanto das pessoas que não leem. Muitas pessoas

© Disney

no mundo não acreditam que tantas coisas que você diga acontecer a alguém, aconteçam. Outras não sabem que uma palavra dita de modo errado pode magoar. Por isso, na nossa tribo norma

nós pensamos antes de dizer e sempre escutamos os mais velhos com muita atenção, pois eles sempre dizem coisas importantes.

Imagine que você é um dos personagens da figura. Elabore um texto (Ao redor de 20 linhas) contando quem é você, onde nasceu, onde mora, o que faz, como se diverte, o que faz, como se diverte, o que faz do mundo, como é o seu dia-a-dia.

Ola, meu nome é Zaxumi que significa Za = Cofre do Sul. E xumi = Dez que é o número 10, que é o número de Orixás principais.

Quando eu era pequeno eu vivia numa tribo chamada Ximbo, é um tribo similar, porém muito feliz e acima de tudo unida, onde eu vou e outro vai e outro.

Para conseguirmos nossos alimentos nós caçamos, de coelhos até hipopótamos, leões, entre outros, depois que saímos as mulheres da tribo faz uma fogueira e assa ou frita o alimento.

Para se divertir nós cantamos, dançamos e também tocamos tambores e outros instrumentos.

Eu penso que o mundo, não é a vida a mundo é apenas um sonho, ele deveria ser, por que com as guerras, mortes, doenças, parece mais um pesadelo, e quando acordamos, estamos nos réis sem os orixás e aí sim vivemos uma vida perfeita.

Essa é a minha vida, e meu mundo seja lá para quem estiver lendo.

Zakuma.

África, 13/06/2009, em algum lugar de Namíbia

Logo de manhã os homens do viló e eu
 Cumey, e eu fomos ao savana para
 cortar lençóis para podermos esgarar com
 seus venenos, enquanto as flechas
 cresceram ao sol, fomos a vila para
 cuidados das crianças enquanto as
 mulheres trabalhavam, cerca de uma hora
 depois elas voltaram e os homens e
 eu fomos cortar pois as flechas já estavam
 já estavam, ficaram a fazer de um
 lado, ficaram escondidos durante horas,
 até que um antlope veio tomar água e
 eu acertei - fei com um flecha no peito,
 ele morreu logo, e cortamos em pedaços,
 tiramos as flechas envenenadas e voltamos
 a vila, onde houve uma grande celebração,
 e mim graças ao alimento que trouxe,
 a carne foi dividida em partes
 iguais para todos no viló, claro
 que fiquei com mais e melhores partes
 pois fora eu que trouxe o alimento. Assim
 é um dia de um africano.

ANEXO G – Respostas dos alunos ao questionário

a) Porque eles são considerados seres inferiores a outras povos.
E também por causa da criação do Parque Nacional Virunga
que iniciou tudo.

b) A diferença é que os pigmeus passam seus conhecimentos
através de seu sofrimento próprio, já nós "homens modernos" passamos
nossos conhecimentos através do sofrimento do outro.

c) Sim, porque como o texto diz eles não têm carteira
de identidade eles não têm direito a educação nem a
assistência médica, além da África ser um continente sem
muitas escolas.

d) Porque desde sua primeira expulsão, dependem de
outras populações para viver e são obrigados a mendigar
pelas ruas.

e) As informações de que eles são expulsos por onde passam
e são obrigados a procurar um outro lugar para viverem.

f) O título está explicando que os pigmeus estão sendo
extintos silenciosamente e também está falando do genocídio
que os pigmeus sofreram em Ruanda 1994.

a) - Porque eles são considerados seres inferiores com isso ninguém se importa com eles, por isso, são expulsos por onde passam

b) - Eles transmitem através de histórias que se passam de geração em geração, através do coração. Nós não, transmitimos através de escolas, que mesmo sendo ótimas e maravilhosas não nos ensinam como sobreviver no dia-a-dia

c) - Sim, mas mesmo não tendo eles tanto mais educação do que nós no sentido de conviver com outras pessoas

d) - Porque eles não tem escolas, lugar para viver. Não, porque em certos aspectos eles são mais evoluídos do que nós.

e) - Que eles vivem meadindo e ^{alguns} vivem em casas de bambu cobertas por folhas de bananeira

f) O título é "Genocídio silencioso dos pigmeus da África" porque o resto da população pigmeia está sendo morta em massa sem ninguém saber porque ninguém se importa com eles

g) - Ótimo, maravilhoso. É muito superior porque nós não damos importância ao mais velho porque pra nós eles são um peso na sociedade, mas pra eles são uma riqueza, uma mina de ouro

h) - Lida interessante, porque com isso podemos aprender a tratar melhor aos mais velhos e a nós mesmos.

RESPOSTAS

1) a) Eles estão sendo expulsos para que haja espaço para campos de cultivo. Os pguimeus depois de serem expulsos ficaram sem onde andar.

b) Antigamente, o pguimeu mais velho da tribo era responsável de passar conhecimentos para os mais jovens. Tanto que quando ^{havia} guerra entre tribos, poupavam o mais velho para que a história daquele povo não se esquecesse. Já os homens passam conhecimentos através de escolas, livros e muitas vezes pela internet.

c) Sim, pois sem carteira de identidade ou registro de nascimento, não se consegue estudar em uma escola e se um pguimeu conseguir uma vaga provavelmente será discriminado.

d) não, pois eles não tem culpa de terem sido expulsos injustamente, e além do mais, muitos não tem oportunidade.

e) Segundo o texto, eles partiam de um lugar para outro quando a comida e a água acabavam, e isto são características de uma tribo nômade.

f) Quer dizer que um povo está morando silenciosamente, de seja, pouco a pouco, e aqueles que sobreviverem são repitados ou subit o rícios.

a) Por que as pessoas querem o espaço delas para dar lugar a campos de cultivo.

b) O homem moderno costuma escrever o seu conhecimento, já os pigmeus contam histórias oralmente. Em particularmente, acho que apesar da forma escrita ser prática, a forma oral transmite a melhor virtude e valores.

c) Mais ou menos, pois saber ler e escrever seria praticamente inútil em uma aldeia, pois o estilo de vida deles é diferente do nosso. Ex: do que serviria uma aprender a cagar no tempo modernos e em plena cidade grande? Seria um conhecimento inútil, da mesma forma que para um pigmeu seria inútil ler e escrever.

d) Por que não sabem ler e escrever, as pessoas os consideram bárbaros e selvagens, porém essa afirmação está incorreta pois o estilo de vida deles é diferente do nosso, cada

ser tem o saber que lhe é útil,
no caso dos pigmeus, a caça,
por exemplo.

e) Como os pigmeus sobrevivem através de subsistência, da ~~ho~~ a entender que são nômades, segundo o texto.

f) O título quer dizer que os pigmeus estão morrendo pouco a pouco.

g) Os mais velhos são respeitados e são considerados importantes pois eles tem muita experiência além de transmitir conhecimento aos jovens. O homem atual geralmente riza os mais velhos e eles são considerados chatos.

h) Acho muito interessante como eles conseguem viver em

- 1- Eles estão sendo expulsos para dar lugar as campos de cultivo.
- 2- Eles transmitem com o pensamento dele de um modo primitivo, já nós transmitimos com um modo já tecnológico com vários pensamentos diferentes já eles pensam só de uma forma.
- 3- Assim, pois na minha interpretação os pigmeus foram expulsos da onde vivem e foram obrigados pela sociedade sem nenhum tipo de assistência em todos os sentidos, ou seja, a sociedade criou as estas para eles e para de terem tido eles de sua conta.
- 4- São considerados seres inferiores por serem diferentes dessa nossa sociedade e por não terem estudo, não terem se adaptado a esse novo mundo que foram obrigados a viver, Eu acho que é uma adução pois acho que ninguém é inferior a ninguém nesse mundo.
- 5- "não são capazes de cultivar a terra", porque o povo nômade é um povo que não se fixa em um lugar pois não conseguem cultivar para sobreviver.
- 6- Os pigmeus foram mortos sendo exterminados pouco a pouco silenciosamente pois não puderam fazer nada para não viverem de seu Habitat e não conseguem sobreviver fora dele e por isso muitos se suicidaram e muitos por não receberem assistência.

- A- Porque eles estão sendo obrigados a se retirar pois eles tem que dar lugar as compos de cultura e isso os torna dependentes de outras populações.
- B- A diferença é que os pigmeus transmitem seus conhecimentos de forma oral através de histórias contadas por mais velhos, já nós transmitimos de muitas formas oralmente, na forma de escrita, e da forma audiovisual nós temos muitas diferentes pois não gostamos mais para conservar e até contar histórias.
- C- Claro que nós concordamos pois a educação não é apenas dada em escolas e nem só por meios de livros e revistas, quem pensa dessa forma é idiota pois os conhecimentos não transmitidos só por essa forma ^{há diferença} pode ser também por forma oral por Ex.
- D- Por nós parecermos iguais a eles por terem culturas diferentes costumes diferentes, modos de transmitir seus conhecimentos etc, acho isso totalmente preconceituoso e discriminatório já que no mundo não podemos dividir mais por essas coisas tipo.
- E) Não gostamos de cultivar a terra, pois os povos nômades não cultivam sua própria terra eles apenas colhem o que já foi cultivado.
- F) Quer dizer que tirando os pigmeus de seus habitat estão mudando de esta forma os pigmeus por causa de que estão fazendo estas tirando a forma deles sobreviverem.
- G) Ele os tratam desrespeitosamente, já alguns povos de nossa sociedade não os tratam bem, pois os mal-tratam os desrespeitam, os machucam e às vezes até os matam por desobediência com falta de comida, água e higiene, as diferenças já estão presentes aí na resposta acima, a questão é que alguns de nós não respeitando nós velhinhos já lá vai como se fossem espécies de insetos.
- H) Eles são bem organizados pois cada um tem sua função na tribo, co-
laboração nos laços e respeito, acho que sim, pois vivemos que nós não fazemos pois hoje em dia só pensamos em nós mesmos no individual sendo que devemos pensar mais em todos em pequena atitude podemos fazer isso como não ocupar lugares reservados, pagar mais na casa etc.

Respostas

1-a) Os pigmeus foram expulsos para dar lugar a campos de cultivo.

b) Nós transmitimos conhecimento através da mídia e da educação. Os pigmeus transmitem conhecimento entre si, de geração em geração.

c) Infelizmente sim, eles são excluídos da população, são considerados inferiores a nós, de fato eles não têm educação escolar, pois são excluídos da sociedade.

d) Porque eles são menores, assim a sociedade vão excluindo-os da sociedade. Esta atitude é preconceituosa e ignorante, pois todos nós somos seres humanos, seja magro, gordo, baixo ou alto, deficiente ou não. Por isso não podemos tomar esta atitude. Todos nós nascemos e morremos, ou seja, somos "iguais".

e) O fato deles viverem em condições primitivas, em cabanas de bambu cobertas com folha de banana, sem cuidados médicos e educação escolar.

f) É que a população ignorante está matando os pigmeus, na década de 90, mataram 30% dos pigmeus. Eles estão matando o povo pigmeu como se fossem animais. E se continuarem fazendo isso o povo pigmeu sumirá.

1-a) Eler foram expulsos de suas terras para dar lugar a campos de cultivo

b) Os pigmeus transmitem oralmente (onde o real sentido da palavra é encontrado). E os homens modernos transmitem de 3 formas diferentes: um pouco oralmente (cada vez menor), escrito (crescendo muito), onde não é falado realmente o sentido da palavra e audiovisual (cada vez mais influenciando), que é a verdadeira potência de ensinar conhecimentos juntos à escrita.

c) Não, pois suas maneiras de educar são bem diferentes das nossas, eles aprendem a história de seu povo e aprendem a sobreviver no mundo etc

d) Por causa de sua baixa estatura, porque são nômades, porque não gostam de viver como nós, só porque não moram em cidades e vivem na floresta a sociedade pensa que eles não são como nós, mas sim inferiores

e) De acordo com o texto: "Vivem em condições primitivas, em cabanas de lambar cobertas de folha de banana, sem cuidados médicos nem educação."

f) Porque a sociedade urbana está menosprezando os pigmeus e invadindo suas terras, jogando-os na rua, deixando-os como mendigos miseráveis "sem valor", assim a sociedade está matando esse povo, levando eles ao suicídio e a desgraça, causando a extinção do povo.

g) É de respeito e de valor extremo aos pigmeus, são colocados em lugares elevados perante a sociedade. E nós tratamos eles como animais, que só morrem, que não vivem mais, algo sem valor, diferente dos pigmeus que sabem valorizar o que tem de importante numa sociedade.

h) Que na sua sociedade pigmeu há igualdade social, não há ninguém superior ou o "ricos" do pedaço, nada disso. Temor que aprender com eles que não devemos viver para juntar riquezas, mas sim apenas o necessário para a nossa necessidade, assim não haveria tanta desigualdade perante nossa sociedade.

Respostas

a) Os pigmeus foram expulsos para dar lugar à campos de cultivo

b) Antes eles viviam suas vidas sem incomodar ninguém, mas parece que o modo de transmitir as ideias do homem deu lugar a dos povos simples, que têm mais inteligência que eles.

c) Sim, pois o governo não os ajuda a sobreviver, e eles precisam medingar. Então, a culpa deles não terem educação é do governo.

d) Pois eles dependem de outras pessoas para viver. Pode até ser que dependam, mas isso é errado, eles deviam ter assistência.

e) "vivem em cavernas de lamita, ..." "sem educação..."

f) Genocídio silencioso pois matam os povos sem ninguém ver (ou fingir que ninguém vê).

- a) Para ser criado o Parque Nacional da Virungu, na República do Congo. Depois, para a agricultura, etc...
- b) Os pigmeus transmitem o conhecimento através dos mais velhos, faz-nos adquirirmos conhecimento até de pessoas mais novas e esquecemos dos mais velhos que tem mais a ensinar. Nesse sentido, os pigmeus adquirem melhor conhecimento, pois aprendem com quem já aprendeu e praticou muito. Eles valorizam os mais velhos, e é isso que devemos fazer
- c) Tem partes, pois eles podem não ter escolas, mais aprendem muito com os mais velhos, aprendem coisas mais úteis para eles do que escrever.
- d) Porque eles vivem como seres nômades, e tem costumes que a maioria não tem ou desconhece, eu acho isso errado, pois afinal eles são seres humanos, e tem direito a dignidade e inclusão social
- e) "Vivem em condições primitivas."
"...calanas de lambru coberta por folhas de lamara...", "...sem cuidados médicos nem educação..."
- f) Genocídio silencioso dos pigmeus quer dizer que estão matando os pigmeus e ninguém vê (ou se importa)
- g) Lá o conselho da tribo é feito pelos mais velhos, o que mostra que eles valorizam os. A nossa sociedade devia mudar pois os idosos são esquecidos em todos os sentidos
- h) Foi bom estudá-los e conhecer mais poros, pois eles nos mostraram o quanto valorizar o mais velho e melhor para todos, e o quanto o humano é ignorado.

- a) Para dar lugar ao campo de cultivo.
- b) Os pigmeus transmitem oralmente. Nos homens modernos, por livros, computadores, sites, também oralmente, filmes e artigos (documentários). Porque eles não sabem ler nem escrever.
- c) Sim, porque uma pessoa pode ser pobre mas isso não quer dizer que ela não tem caráter ou que é mal-educada.
- d) Porque são tratados socialmente, não têm estudos, nem tecnologia, porém tem pobreza, e seus mercedários são precários. Que podia mudar se alguém os ajudasse.
- e) "Vivem em colinas, de bambu cobertas por folhas de banana"...
- "Os pigmeus expulsos de seus territórios, tornaram-se completamente dependentes de outras populações."
- As situações precárias em que vivem.

a) Os pigmeus estão sendo expulsos de suas terras para dar lugar a campos de cultivo. Eu acho que esse não é um bom argumento para manter algum povo.

b) Os pigmeus transmitem oralmente, através de palavras e de histórias, os mais velhos passam seus conhecimentos aos mais jovens. Nós transmitimos pela escrita, mas algumas coisas também aprendemos oralmente.

c) Eu concordo com a afirmação deles não saberem ler nem escrever. Mas isso não quer dizer que eles não têm educação, são educados de acordo com a cultura e com o conhecimento deles.

d) Não porque não sabem ler nem escrever, e porque não têm residências fixas. Não concordo. E porque vivem em condições primitivas.

e) Vivem em cabanos de bambu, cobertos por folhas de banana. Os pigmeus não são capazes de cultivar a terra.

f) Genocídio quer dizer a matança, então sim, a matança sem que ninguém saiba do povo Africano: Pigmeu.

g) Os mais velhos ocupam um lugar importante na comunidade dos pigmeus, são responsáveis por passar o conhecimento para as outras gerações e em casos de tomar decisões importantes. E nós não ligamos para

h) Idéias, na verdade um misto de tudo do governo eles tem que fazer um monte de coisa. Porque os pigmeus precisam que os mais velhos passem os conhecimentos, nós não.

i) É muito boa, muito organizado, bem legal. Sim, exemplo, como respeitar os mais velhos, a divisão dessas coisas. Porque acho que é importante, nós devemos um mínimo de respeito com os mais velhos, e devemos ama-
-los uns aos outros. E ajudar o próximo.