

ISSN 1518-6520

ANALECTA

Volume 13 - Número 2 - Jul./Dez. 2012/2014

Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO
Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil
www.unicentro.br

ANALECTA

Publicação do
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019
Fax: (0xx42) 3621-1090
e-mail: analecta@unicentro.br
www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/

FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

Este volume foi editorado no ano de 2014, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

Reitor

Aldo Nelson Bona

Vice-Reitor

Osmar Ambrosio de Souza

Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO

Comissão Editorial

Ruth Rieth Leonhardt

Marcos Nestor Stein

Terezinha Saldanha

Maria Aparecida Crissi Knüppel

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Realização

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
UNICENTRO

Edição

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

Revisão

Daniela Leonhardt

Revisão dos abstracts

Édina Neumann

Diagramação

Murilo Holubovski

Impressão

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

Capa

Fernanda Pacheco de Moraes

Recentemente, uma revista de circulação nacional publicou matéria sobre a divulgação de artigos científicos, no Brasil, tratando das exigências e apontando distorções seja nos veículos informativos, seja de parte do pesquisador que quer, mais, que precisa, ter seu trabalho difundido. O que ressalta da matéria é a pressão sofrida pelo pesquisador para apresentar resultados, fato naturalmente compreensível quando verbas públicas são investidas e quando, na universidade, a tríade ensino, pesquisa e extensão são elementos complementares.

E aí, para alguns, qualquer modo serve. E abre-se o ensejo para a falta de ética e de seriedade, o que nada pode justificar. Se nos centros de produção do saber não se aplicarem os mais rígidos princípios éticos no exercício profissional e não se oferecer à sociedade exemplos dignificantes adere-se ao fazer egoísta que tudo permite e nada respeita e se admite que palavras como justiça e cidadania são totalmente destituídas de significado.

Outra questão levantada na reportagem é a classificação das revistas científicas que recebem avaliação de órgãos governamentais. Teoricamente, quanto melhor pontuada, mais exigente com relação aos artigos a revista se torna, num processo excludente de todos aqueles que não se enquadram nos critérios estabelecidos o que é paradoxal na medida que requer-se a publicação mas não se oferece o espaço necessário para o iniciante.

Ora, a realidade da pesquisa é que o quadro dos grandes pesquisadores com produção científica de altíssimo nível é a exceção, não a regra. A quase totalidade dos estudiosos dedicam-se a pesquisar sobre aquilo que produz resultados nas ações cotidianas do ensino. E o trabalho desses, por mais diligentes que sejam, são alijados das grandes publicações. E se não forem ofertados outros espaços, o círculo se fecha e a tendência é a desaparecimento por falta de renovação.

Ressalta, então a importância da grande maioria das publicações, no âmbito universitário, que se preocupam com a qualidade do material apresentado e ofertam ao pesquisador iniciante o lugar para difundir seu trabalho e paulatinamente, ascender até as posições dos renomados e reconhecidos autores. A Analecta é um desses espaços. Ao receber a produção, submete-a à apreciação de especialistas da área de abrangência

do estudo e de acordo com os pareceres emitidos inclui o artigo no rol do conteúdo do número da revista. É um processo que demanda a colaboração de muitas pessoas voluntariamente empenhadas em auxiliar o professor pesquisador a anunciar o seu feito.

Registra-se aqui o agradecimento da equipe editorial aos autores, pareceristas, ao grupo técnico da Editora da UNICENTRO e a todos que, de alguma forma são responsáveis pela circulação de mais esse número.

No processo de recuperação da periodicidade este número referente a 2012 vem a público no ano de 2014.

SUMÁRIO

As atividades de formulação textual da língua falada em uma entrevista televisiva 11

Maikely Teixeira Colombini

Welton Pereira e Silva

Ensino religioso em um país laico 27

Germán Calderón Calderón

Poesia, a linguagem do indizível 47

Keila Mara de Souza Araújo Maciel

As múltiplas linguagens e as práticas de leitura na escola: um olhar para o (não) verbal 63

Marcio José de Lima Winchuar

Everton Gelinski Gomes de Souza

CONTENTS

The textual formulation activities of the spoken language in a television interview 11

Maikely Teixeira Colombini

Welton Pereira e Silva

Religious education in a secular country 27

Germán Calderón Calderón

Poetry, the language of the unspeakable 47

Keila Mara de Souza Araújo Maciel

Los múltiples lenguajes y las prácticas de lectura en la escuela: una mirada para el (no) verbal 63

Marcio José de Lima Winchuar

Everton Gelinski Gomes de Souza

As atividades de formulação textual da língua falada em uma entrevista televisiva

Maikely Teixeira Colombini
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa-MG

Welton Pereira e Silva
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa-MG

Resumo: No presente trabalho são abordadas algumas noções apresentadas por José Gaston Hilgert (1993) no esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. Pensando que um programa de entrevista é um sistema de trocas de fala, regulado por um sistema de troca de turnos, a proposta visa a identificação de iniciativas de construção linguístico-comunicativas. Para isso, é preciso considerar um enunciador e um enunciatário, uma proposta de comunicação e, ainda, a interação com o qual o processo comunicacional se realiza.

Palavras-chave: Formulação textual. Língua falada. Entrevista televisiva.

Abstract: This paper will approach some notions presented by José Gaston Hilgert (1993) in an outline of a theoretical foundation to the study of textual formulation activities. Considering that a program of interview is a system of speech turns, regulated by a system of change of turns, our study aims at identifying initiatives of linguistic-communicative construction. In this regard, it is necessary to consider an enunciator and an enunciatee, the communication intent and also the context of interaction where the process takes place.

Keywords: Textual formulation. Spoken language. Television interview.

Introdução

A organização da tomada de turnos é, sem dúvida, um fenômeno recorrente na fala-em-interação que merece, desde a década de 1970, investigações formidáveis na Análise da Conversa Etnometodológica. Freitas e Machado (2008) apontam essa sistemática de tomada de turnos como a descrição da organização e ordenamento das regras da fala-em-interação sob o ponto de vista não só da alocação das oportunidades de falar, mas também dos elementos que compõem cada turno de fala. É preciso ainda ressaltar a sequencialidade como constituinte central das ações dos participantes neste processo.

Na primeira parte do trabalho é explicada a metodologia seguida na pesquisa e explicita-se que, para a compreensão dos mais variados cenários, inclusive das atividades de formulação textual, a descrição da sistemática de troca de turnos se faz relevante. Não é por acaso que para Hilgert (1993), o turno é a unidade básica da organização conversacional.

Em um segundo momento, faz-se uma análise e discussão de dados de uma entrevista televisiva. Trata-se de um programa de entrevista televisiva, exibido no dia 31/10/09. A partir desta, são analisados problemas de formulação, uma vez que, conforme Hilgert (1993), as atividades de formular são desencadeadas por problemas de compreensão que decorrem do processo de dar forma. Por fim, são trazidas algumas considerações finais.

Segue a transcrição da entrevista:

[00:00 - 02:48]

1		Você sempre foi uma, uma pessoa que procurô
2	Entrevistadora	a meditaçã:::o o es[<u>tar bem</u> ze:n]((descrição gestual com as
3		mãos))
4	Entrevistada	[(hhhhhhhhh)]
5	Entrevistadora	é um dedinho aqui ((descrição gestual com as mãos)) não é verdade? (0.3)
6	Entrevistada	Hhsim
7		é eu sou zem vergonha né=
8	Entrevistadora	=(hhhhh)=
9	Entrevistada	=porque esse negócio de zem a gente procura justamente
10		pra tentar achar um um centro assim
11		mas eu sou <u>extremamente</u> é (0.2)
12		pra fora né?
13		tô sempre uma <u>antena</u> assim tentando captar (0.58)
14		novidades e <u>notícias</u> e,(0.36)
15		e tudo o que <u>há</u> de melhor <u>sempre</u> né?
16		pra eu evoluir.
17		mas eu (0.2) eu >realmente< assim eu
18		desde que eu conheci a ioga, a meditação eu (0.2)
19		<u>aproveitei</u> isso
20		e fiz disso um um <u>patrimônio</u> pra minha vida assim
21		porque eu sei . que (0.7)
22		°se° <u>tudo</u> mais falhar

(continua...)

(continuação.)

23	Entrevistada	eu vou lá pro meu quartinho
24		e me fecho
25		e se eu ficar ali uma hora e meia
26		eu resolvo [tudo]
27	Entrevistadora	[você se] resolve?
28	Entrevistada	°hhsim°
29	Entrevistadora	mas (ahahah) eu não sei
30		eu sempre olho uma doce criatura assim (0.4) e [fico]=
31	Entrevistada	= [hhhh] =
32	Entrevistadora	= imaginando que ca:so chegue a explodir pode ser
33		>violento<? (0.8)
34	Entrevistada	°Não violento não°
35		mas eu (0.3)
36		ultimamente assim a minha,
37		minha maior questão hoje né?
38		>ontem ontem de ontem<
39		mas hoje
40		é assim é lidar com a raiva (0.8)
41		do dia-a-dia
42		assim de coisas que te tirem do sério (0.2)
43	Entrevistadora	O que por exemplo? (0.2)
44	Entrevistada	O trânsito (0.4)
45		uma criança fazendo pirra:ça (0.8)
46		igual os meus filhos (0.3)
47		querendo quebrar a minha cristaleira= (0.7)
48	Entrevistadora	= [hhhhhhh] =
49	Entrevistada	= bobagens ou coisas maiores né?
50		peças é
51		gritando no trabalho (0.3)
52		ou (0.2)
53		é: (0.6)
54		não sei
55		alguém violentando uma criança
56		um animal sa↑be
57		>qualquer coisa que te tire do sério<
58		como lidar com isso?
59		porque é uma coisa que vem da gent- um mon:stro que sai

(continua...)

(continuação.)

60	Entrevistada	da gente né?
61		acho que ninguém é bonzinho
62		ninguém é (0.5)
63		sabe então
64		é uma coisa de como lidar com isso assim eu (0.9)
65		é eu com esse lance de trânsito no dia-a-dia eu fico
66		realmente fora (0.3)
67		fora de mim
68		assim então é (0.7)
69		Como vou lidar com isso pra pra não me sentir assim
70		entendeu pra não afetar (1.0)
71		hhde repente uma criança né?
72		uma criança tá fazendo uma coisa errada (0.5)
73		dá vontade de dar uma chacalhada ((fala em tom
74		furioso))
75	né e de repente é uma problema meu uma questão minha porque ele é um bebê	
76	Entrevistadora	Quando você fala
77		>você ta falando<
78		quando uma criança faz e dá vontade de dar uma
79		chacalhada você está falando de filhos?
80	Entrevistada	nesse caso sim.
81	Entrevistadora	mas eu conheço isso sabia
82		e acho que é
83		seria hipocrisi:a de qualquer mulher (1.2)
84		é (0.4)
85		com uma carreira,(0.4)
86		com desejos,
87		com (0.5) sonhos cum cum
88		alé:m da maternidade e da (0.5) e da vida doméstica (0.4)
89		seria hipocrisia (0.6) não adm:tir (0.7)
90		que <u>tem</u> momentos de [Raiva]= ((fala em tom de raiva))
91	Entrevistada	=[sim]=
92	Entrevistadora	=>que vai falar essa criança está me enlouquecen:do num é
93		<((fala em tom de raiva))
94	Entrevistada	sim (0.5)
95		mas é isso que eu estou dizendo

(continua...)

(conclusão.)

96	Entrevistada	como lida:r melhor com esses percalços do dia-a-dia
97		na verdade é essa a minha busca
98		por um lado mais oriental até da medicina,
99		alimentação,
100		é tudo pra tentar lidar melhor com tudo isso
101		porque eu acho que são muitas coisas que envolvem.

Metodologia

A busca pela racionalização do comportamento humano sempre caracterizou a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), ou seja, procurou-se, desde o seu surgimento, entender como se dá, a partir da observação de procedimentos de que se apropriam os membros de uma sociedade, a organização da interação social. Em linhas gerais, Leticia Ludwig Loder aponta que

[...] o que se busca em ACE é observar interações 'em contextos do mundo real, entre pessoas que têm relacionamentos reais, cujas falas têm consequências e justificativas reais' (HERITAGE 1988, p. 23) e fazê-lo, tanto quanto possível, com o mínimo de interferência do analista, externo à interação sob análise. (LODER, 2008, p. 127).

Quando os gravadores para registros sonoros em fitas magnéticas começaram a se tornar mais acessíveis, este fato foi de grande interesse para estudiosos da Análise da Conversa, já que o pesquisador não mais dependia simplesmente da memória. Este instrumento permitiu que o pesquisador atingisse detalhes imprescindíveis na fala-em-interação, além de outros ganhos, como a facilidade que os pesquisadores têm de compartilhar dados que podem ser analisados posteriormente por outros pesquisadores.

É certo que o registro é a base das interações. No entanto, a ACE buscou ainda representá-las em meio escrito a partir de transcrições, possibilitando um debate das análises, em um segundo momento. Para atender aos interesses da ACE surgiu o sistema Jefferson de transcrição, desenvolvido inicialmente por Gail Jefferson na ordenação dos primeiros materiais de análise de Sacks e Schegloff. O pioneirismo de Jefferson na área e o desenvolvimento dos trabalhos em ACE favoreceram a consolidação desse modelo, nos dias atuais empregado por analistas do mundo inteiro.

Cabe a ressalva de que, em toda transcrição, as motivações teóricas do transcritor demarcam a pesquisa. Transcrever é realizar escolhas e, nesse sentido, não é possível falar em transcrições que compreendam todos os fenômenos envolvidos na interação. No modelo Jefferson, propriamente dito, busca-se registrar as elocuções tal qual foram produzidas pelos participantes, considerando que todo e qualquer elemento produzido poderá se tornar relevante ao longo da interação.

Considerando a disposição gráfica no modelo de Gail Jefferson, nota-se, como aponta Loder (2008), que as informações na transcrição estão dispostas em três colunas, respectivamente, com a indicação do número da linha, indicação do participante a quem a elocução é atribuída e a transcrição propriamente dita das elocuções proferidas por cada participante. Quanto à leitura, esta se organiza de cima para baixo e da esquerda para a direita e a noção de sequencialidade está acoplada à ideia de tempo.

A transcrição marca a troca na vez de cada participante tomar a palavra, sendo cada elocução atribuída a um dado participante. Para facilitar o enfoque na análise de determinados fenômenos, a transcrição é numerada por linhas, em geral, em formato corrido, mudando-se de linha apenas quando se atinge a margem direita ou quando há o final da construção de um turno que é dito por cada participante em sua vez de falar e a conseqüente troca de falantes. O turno, por sua vez, diz respeito ao que é dito por cada participante no momento de fala.

Ainda destacando as convenções principais do modelo Jefferson, de acordo com Loder (2008), há aspectos de produção da fala, tais como a entonação e a prosódia, que são marcados pelo ponto final, quando a elocução é produzida com entonação descendente e pelo ponto de interrogação, quando a elocução é produzida com entonação ascendente, ambos com um contorno de finalização da fala. Em sentido oposto, ou seja, de contorno não final, tem-se a vírgula, que sinaliza uma elocução produzida com entonação de continuação. Quando algum som ou sílaba é prolongado, os dois-pontos são utilizados tanto quanto necessários para sugerir a duração do prolongamento. É importante observar que estes sinais não correspondem a sinais ortográficos de pontuação, na verdade eles indicam a entonação na produção das elocuções.

Prosseguindo em elementos que marcam aspectos de produção da fala, há as flechas para cima (↑) e para baixo (↓) que apontam para quando o som ou elocução é produzido com subida ou descida entonacional abrupta, respectivamente. O hífen (-) é usado quando há um corte abrupto na produção vocal de algum som ou elocução (com parada dental ou gutural normalmente). A sublinha é empregada quando um som ou parte da elocução é mais forte (em termos de intensidade do som); as maiúsculas, quando o volume de um som ou elocução é destacadamente mais alto do que os demais no seu entorno (a exemplo de gritos).

Há ainda os sinais de grau (°), apropriados quando o som ou a elocução é mais baixa do que os demais no seu entorno. E caso o volume do som seja muito baixo, virá antecedido e seguido de sinais de grau duplos. Os sinais de maior do que e menor do que (> <) são usados quando o som ou elocução é produzido em velocidade mais acelerada do que os demais, e os sinais menor do que e maior do que (< >) quando o som ou elocução é produzido em velocidade mais lenta. Have (1999), citado por Loder (2008, p. 139) reconhece uma das limitações do modelo de transcrição Jefferson no fato de que a transcrição de elementos de natureza prosódica e entonacional acaba sendo impressionista. É nesse sentido que ele introduz o argumento do relativismo do processo de transcrição.

Quando mais de um interlocutor fala ao mesmo tempo, sinalizam-se os pontos de início e final das falas simultâneas com colchetes. É possível ainda destacar duas elocuições que iniciaram juntas com o uso de colchetes duplos. Para alinhar os colchetes de início e fim da sobreposição, há quem empregue espaços em branco (entre as letras ou palavras das elocuições sobrepostas).

No modelo Jefferson de Transcrição constam também convenções para demonstrar inspirações/expirações e risos, que podem ser marcados, por exemplo, por uma série de h precedida de ponto (.hh) quando há inspiração audível; quando há expiração audível por uma série de h (hhh); e quando há expiração explosiva audível (riso, por exemplo) em meio à produção de um som, palavra ou elocução com a letra h entre parênteses. O riso pode também ser indicado com sequências de @.

Para grifar lapsos de tempo, o modelo apropria-se de números entre parênteses simples, separados por vírgula quando ocorrem silêncios (ausência de produção vocal de todos os interlocutores). Cabe lembrar

que a unidade é o segundo, logo (0,7) significa zero segundos e sete décimos de segundo. O ponto entre parênteses (.) marca silêncios de menos de dois décimos. É necessário, mais do que ater-se precisamente à extensão do silêncio, ser consistente na produção de cada transcrição, de modo que seja possível comparar os resultados. Quanto à posição dos silêncios na transcrição, de modo geral, quando há troca de turnos, o silêncio é interturnos, sinalizado em linha própria, e quando o silêncio é intraturno, o lapso de tempo pode estar registrado dentro do turno de fala do interlocutor, ou em linha própria, caso o turno anterior já tenha atingido uma posição relevante para a troca de turnos. Mais do que mera problematização, o registro de lapsos de tempo é muito relevante no rumo da co-construção das ações desenvolvidas na interação.

No modelo em questão, formatação, comentários e dúvidas podem ser marcados por sinais de igual quando um turno de fala não puder ser graficamente registrado numa única linha e, entre a primeira linha e sua continuação, houver um turno sobreposto de outro interlocutor. Os sinais de igual também podem ser usados quando, ao término de um turno, o outro interlocutor tomar o turno imediatamente, sem lapso de tempo entre os dois turnos. Nesse caso, os sinais serão empregados no final de uma linha e no início da seguinte, indicando contiguidade das elocuições de falantes diferentes. Quando o transcritor não consegue compreender sons vocais e quando há dúvida quanto ao que foi dito pelos participantes, pode empregar um segmento de fala ou espaço em branco entre parênteses simples indicando a parte inaudível da elocução. Há pesquisadores que empregam ainda sequências de x entre os parênteses simples.

Há situações em que não há certeza da audição, embora seja possível distinguir algum som ou parte da elocução. Nesses casos, pode-se registrar o excerto por meio de parênteses simples. Quando há dúvida quanto ao participante que proferiu determinada elocução, podem-se empregar parênteses com uma indicação do interlocutor sobre o qual se tem dúvida ou espaço em branco na coluna de identificação do falante. Quando os sons registrados na gravação figurarem como descrições breves, por serem de difícil transcrição ou por serem principalmente não-vocais, serão colocados entre parênteses duplos. Descrições de detalhes da cena interacional ou caracterização da fala, tais como que o interlocutor está fungando, figuram ainda nessa categoria, podendo também vir em itálico.

Estes detalhes mostram-se cruciais para as análises experimentais que se almeja produzir. Estas convenções apontam ainda para a complexidade que há na construção da ação social na fala-em-interação. Para uma melhor compreensão da interação transcrita acima, encontra-se, em anexo ao final do presente trabalho, uma tabela com as principais convenções de transcrição do Modelo Jefferson.

Fundamentação teórica

O turno, unidade básica da organização conversacional, pode ser apontado como a realização de uma ou mais atividades linguísticas, que carrega implicitamente em seu sentido a função comunicativa, enquanto que o texto conversacional pode ser notado como uma sequência dessas atividades linguístico-comunicativas, que são realizadas no processo interacional. Esse texto pode receber três enfoques analíticos, apontados por José Gaston Hilgert (1993). São eles: pode ser descrito como um conjunto estruturado de atividades ilocucionais; os enunciados que o constituem podem ser entendidos como atividades responsáveis pelo estabelecimento de relações sociais e por um jogo de imagens entre os interlocutores; e a produção dos enunciados linguísticos organizadores do texto pode ser considerada como uma atividade em si mesma. Esta última categoria faz referência a procedimentos a que os interlocutores recorrem na construção do texto.

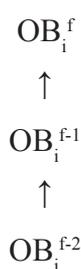
Hilgert (1993) desenvolveu a sua pesquisa com o respaldo da revisão crítica que Motsch e Pasch (1987) fazem da *Teoria dos atos de fala* e dos *Fundamentos de uma teoria da formulação*, de Antos (1982). Ele propõe um estudo das denominadas atividades de formulação textual e, para tanto, parte do princípio de que “[...] o texto falado pode ser concebido como uma sequência hierarquicamente organizada de atividades linguísticas, mais especificamente, de atividades ilocucionais.” (HILGERT, 1993, p. 101).

Motsch e Pasch (1987, p. 17), citados por Hilgert (1993) reuniram os componentes da atividade linguística na fórmula: AL= (e, int, cond, cons). Para eles, uma atividade ilocucional se realiza quando “[...] uma pessoa produz um enunciado linguístico (e) e quer com ele conseguir (int) que uma outra pessoa mostre uma determinada reação. Para esse fim, aquela considera determinadas condições (cond) e avalia possíveis consequências (cons).” (HILGERT, 1993, p. 101). Pensando, é claro, essa atividade na perspectiva da interação dialogal.

Para constatar uma atividade ilocucional, raciocine-se sobre uma situação com dois participantes envolvidos: o telefone começa a tocar e um dos participantes grita: “- Estou no banheiro”. Nesta situação, “Estou no banheiro!” é o enunciado (e) produzido para conseguir que o outro participante compreenda a sua intenção, ou seja, que o outro envolvido atenda ao telefone. As condições necessárias (cond) para que esse objetivo possa ser alcançado estão no próprio enunciado. Neste caso, há uma dependência da aceitação do outro, uma vez que se trata de um pré-pedido indireto. Quanto às possíveis consequências (cons), espera-se que, entendida a intenção do enunciado, o outro participante atenda ao telefone.

Segundo Motsch e Pasch (1987), citados por Hilgert (1993, p. 102), a realização de uma atividade ilocucional pode envolver atividades perlocucionais, ou seja, que pressupõem mudança de atitude, tais como assustar e alegrar; atividades que “[...] realizam uma espécie de ‘superestrutura’ do texto, tais como narrar e argumentar; atividades inerentes à natureza dialogal do texto, tais como responder e replicar; atividades de composição textual, tais como fundamentar e parafrasear. Nestas últimas se localizam as atividades de formulação.

As atividades de composição textual não pressupõem atividades ilocucionais, mas estabelecem as condições necessárias para que se atinja determinado objetivo em relação ao enunciatário. Espera-se, enquanto reações básicas possíveis do enunciatário, que este responda a uma pergunta; realize uma atividade e creia em algo. Mas é preciso considerar este processo como complexo, uma vez que se dá por etapas. Motsch e Pasch, citados por Hilgert (1993, p. 104) representam essa trajetória, a partir do seguinte esquema:



Nele é notório que, para alcançar o objetivo ilocucional fundamental, é preciso alcançar, antes disso, objetivos parciais. Cabe ao enunciador, assegurar ao enunciatário as condições para que este reconheça sua intenção e aceite realizar o objetivo a que ele visa, para que, em um segundo momento, ele mostre a reação desejada, pensando a atividade ilocucional como a realização de objetivos dispostos hierarquicamente.

Não é fortuitamente que se recorre a atividades de formulação. Hilgert (1993) pontua que se trata de procedimentos a que recorrem os interlocutores para resolver, contornar, ultrapassar ou impedir problemas, obstáculos ou barreiras de compreensão e, portanto, de formulação com que se deparam no desenvolvimento da construção enunciativa. São procedimentos comuns a esse fim: acentuar, completar, corrigir, exemplificar, explicar, parafrasear, precisar, repetir, resumir.

Hilgert (1993) distingue problemas formulados (verbalizados) e não-formulados (não-verbalizados). Para ele, em problemas formulados, o enunciador só percebe o problema após ou durante a sua formulação. Enquanto que em problemas não-formulados (não-verbalizados), o enunciador capta a dimensão do problema antes de formulá-lo e, nesse sentido, ele para o desenvolvimento da formulação; preenche com sinais variados, a lacuna de tempo necessária para a definição de uma alternativa adequada; e, definida essa alternativa, com ela prossegue a formulação. Em problemas formulados, quando se percebe o problema, é comum que o enunciador recorra a atividades metaformativas, a partir de uma série de tentativas de formulação. É considerado um problema qualquer necessidade que os interlocutores tenham de corrigir, parafrasear, repetir, ou alguma outra atividade, no desenvolvimento da formulação.

Análise e discussão de dados

A transcrição que compõe o nosso *corpus* de análise é oriunda de uma entrevista televisa que é considerada, de acordo com as bases teóricas da Análise da Conversa Etnometodológica, como um tipo relativamente diferente de interação. Ressalta-se que, de acordo com Garcez (2002), os pesquisadores Drew e Heritage (1992) perceberam e descreveram três fatores principais que caracterizam uma conversa institucional. Esses fatores são explicitados a seguir:

1 A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito.

2 A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.

3 A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos. (DREW & HERITAGE, 1992 *apud* GARCEZ, 2002, p. 57. Grifos no original)

Nota-se, portanto, que ao contrário da conversa ordinária, cotidiana, na conversa institucional há uma espécie de objetivo, uma meta que deve ser cumprida. Em uma consulta médica, por exemplo, é um possível diagnóstico; em uma interação em sala de aula, a explicação de algum conteúdo acadêmico e em uma interação em ambiente judicial, a resolução de um conflito. É interessante observar que nas interações institucionais, o representante da instituição deterá certo poder em relação aos demais participantes. Dessa forma, na entrevista aqui analisada, por exemplo, a entrevistadora é a representante da instituição e cabe a ela a manutenção dos turnos.

Na medida em que a conversa institucional possui uma meta à qual os participantes da interação almejam alcançar, faz-se necessário que os turnos sejam bem formulados para que o próximo participante da interação possa compreendê-lo de forma adequada e dar prosseguimento à conversa.

Quando as atividades de formulação são devidamente deliberadas, elas não mais colocam em risco a intercompreensão conversacional. Em textos de língua falada, estas atividades são estratégias muito necessárias. Para Antos (1982, p. 160), citado por Hilgert (1993, p. 109), “[...] sempre que, no processo de formulação textual, o enunciador não encontra uma alternativa de formulação imediata e definitiva, caracteriza-se a ocorrência de um problema de formulação.” Segundo Schegloff, Jefferson e Sacks (1977, p. 362), citados por Hilgert (1993, p. 110), há ainda a procura de uma palavra apropriada como uma estratégia de formulação, a exemplo das hesitações. Faça-se a constatação na passagem seguinte:

27	Entrevistadora	[você se] resolve?
28	Entrevistada	°hhsim°
29	Entrevistadora	mas (ahahah) eu não sei
30		eu sempre olho uma <u>doce</u> criatura assim (0.4) e [fico]=
31	Entrevistada	= [hhhh] =
32	Entrevistadora	= imaginando que <u>ca</u> :so chegue a explodir pode ser
33		>violento<? (0.8)

A entrevistadora, seguindo o curso da formulação, após a ocorrência de mas, na linha 29, tem dificuldade em encontrar a palavra adequada para dar sequência ao turno. Neste caso, ela faz uso da expressão hesitativa ahn, que

explicita um problema de formulação. Na linha 32, a partir de um fenômeno prosódico de alongamento vocálico, outro problema formulativo é identificado. Nesse exemplo, o alongamento é enfático. Para Marcuschi (1993), a hesitação revela os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem devido ao processamento *on-line* de formas e conteúdos.

Marcuschi (1993) aponta também a repetição como uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade e, entre as suas várias funções, favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis. Veja o exemplo:

73	Entrevistada	dá vontade de dar uma chacualhada ((fala em tom
74		furioso))
75		né e de repente é uma problema meu uma questão minha porque ele é um bebê

Neste excerto, na linha 75 ocorre um caso de autorrepetição, pois o próprio falante produz a repetição em sua fala. Quanto à distribuição na cadeia textual, trata-se de uma repetição adjacente, ou seja, próxima à matriz, que nada mais é que a primeira entrada do segmento discursivo.

A interrupção, fenômeno intrínseco da oralidade, é na visão de Coste (1986), citado por Silva e Crescitelli (1993, p. 72), uma ruptura no desenvolvimento sintático do enunciado. No excerto abaixo, vê-se um caso de auto-interrupção em que o próprio falante faz uma parada no seu dizer. Na linha 59, a materialização da interrupção se dá a partir de um corte lexical, ou seja, a quebra que se verifica ocorre no interior da palavra.

57	Entrevistada	>qualquer coisa que te tire do sério<
58		como lidar com isso?
59		porque é uma coisa que vem da gent- um mon:stro que sai
60		da gente né?
61		acho que ninguém é bonzinho

De acordo com Hilgert, a exemplificação também é uma atividade comum de formulação que objetiva a boa intercompreensão. Observe-se o seguinte exemplo:

44	Entrevistada	O <u>tr</u> ânsito (0.4)
45		uma criança fazendo pirra:ça (0.8)
46		igual os meus filhos (0.3)
47		querendo quebrar a minha cristaleira= (0.7)

Nota-se que a entrevistada concatenou o que a deixa nervosa, de acordo com a pergunta da entrevistadora e, para ser mais explícita, exemplificou nas linhas 46 e 47 o que é uma criança fazendo pirraça.

A correção de algo que foi dito no turno anterior também é considerado um caso típico de formulação textual. Encontra-se um exemplo na linha 34, no excerto transcrito abaixo:

29	Entrevistadora	mas (ahahah) eu não sei
30		eu sempre olho uma doce criatura assim (0.4) e [fico]=
31	Entrevistada	= [hhhh] =
32	Entrevistadora	= imaginando que ca:so chegue a explodir pode ser
33		>violento<? (0.8)
34	Entrevistada	°Não violento não°
35		mas eu (0.3)
36		ultimamente assim a minha,
37		minha maior questão <u>hoje</u> né?
38		>ontem ontem de ontem<
39		mas hoje
40		é assim é lidar com a <u>raiva</u> (0.8)
41		do dia-a-dia
42		assim de coisas que te tirem do sério (0.2)

Observa-se que a entrevistada corrigiu a formulação produzida pela entrevistadora por não concordar com o que havia sido dito e, posteriormente, dando prosseguimento à interação. A correção, normalmente, costuma ser realizada pelo próprio falante que produziu o turno para que se evitem determinados embaraços. Quando o falante seguinte é quem faz a correção do turno precedente, normalmente encontra-se uma explicação da discordância justamente para se atenuar os efeitos dessa ação. No excerto acima, não houve uma retratação imediata por parte da entrevistada, mas nota-se que o turno da linha 34 foi produzido em um tom abaixo do normal (indicado pelos sinais de grau), o que demonstra certo acanhamento por parte da entrevistada em corrigir a entrevistadora.

Reunindo as ocorrências levantadas no *corpus*, observa-se a predominância de hesitações e repetições. No total, contam-se onze repetições, nove hesitações, duas situações em que repetição e hesitação se mesclam, quatro correções e três interrupções com cortes lexicais.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi exposto, conclui-se, portanto, que as atividades de formulação textual são unidades típicas da língua falada. Trata-se de mecanismos que colaboram para evidenciar a intenção comunicativa e a construção dos sentidos dos textos. Essas estratégias ajudam os falantes a, de forma significativa, suprirem algumas necessidades de compreensão que podem surgir. No caso específico aqui analisado, essa questão se torna importante na medida em que a garantia da boa manutenção da conversa institucional se faz necessária para que a meta, a realização da entrevista, seja alcançada.

Um aspecto importante para o estudo das atividades de formulação é que um texto pode ser definido como o resultado de sucessivas soluções de problemas de formulação. Tendo identificado as atividades de formulação textual e, ainda, situando-as no processo de realização das atividades ilocucionais, percebe-se quão recorrentes são nos textos de língua falada, as estratégias de formulação.

Muitas vezes, o enunciador recorre a atividades metaformativas por precaução. O objetivo é prevenir-se contra o risco de não se fazer entender de forma clara, evitando problemas futuros.

Referências bibliográficas

FREITAS, A. L. P. de; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 59-93.

GARCEZ, P. M. *Formas Institucionais de Fala-em-interação e conversa cotidiana*: Elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. In PEREIRA, M. das G. D. *Interação e discurso*: Estudos na perspectiva da sociolinguística interacional / Áreas de interface. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002.

HILGERT, J. G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: Castilho, A. T. (Org.). *Gramática do português falado*. Volume III. As Abordagens. Campinas: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 99-115, 1993.

LIMA, F. “Marília Gabriela Entrevista” Fernanda Lima. [31 de outubro, 2009]. Publicado no YouTube. Entrevista concedida a Marília Gabriela. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=N4mUGKBika8>>. Acesso em: 10 out. 2012.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, p. 127-161, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Hesitação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Volume 1. Construção do texto falado. Campinas: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 48-70, 1993.

_____. Repetição. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Volume 1. Construção do texto falado. Campinas: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 219-254, 1993.

SILVA, M. C. P. de S.; CRESCITELLI, M. F. de C. Interrupção. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Volume 1. Construção do texto falado. Campinas: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 71-86, 1993.

Anexo I: Tabela de convenções do modelo Jefferson de transcrição

[colchetes]	Indicam fala sobreposta
(0,5)	Pausas em décimo de segundo
(.)	Micropausa
=	Contiguidade entre a fala de um mesmo falante ou de falantes diferentes
.	Indica descida da entonação
?	Indica subida na entonação
,	Indica entonação de continuidade
:	Alongamento de som
-	Indica interrupção abrupta
<u>Sublinhado</u>	Indica acentuação ou ênfase no volume
MAIÚSCULA	Ênfase acentuada, normalmente, gritos
°palavra°	Sequência produzida em tom mais baixo
↑	Subida entonacional
>palavra<	Sequência proferida velocidade maior
<palavra>	Sequência proferida em velocidade menor
.hhh	Inspirações audíveis
((palavra))	Comentários do transcritor
(palavra)	Quando há dúvidas quanto à transcrição
()	Quando não foi possível a transcrição

Ensino religioso em um país laico

Germán Calderón Calderón
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR

Resumo: O texto debate a pergunta: conflita o ensino religioso escolar público com a laicidade constitucional do Estado brasileiro? A pertinência e relevância da questão coincidem com o debate político hodierno na sociedade brasileira. Porém, a crise do embate político aparece quando os termos ensino religioso e laicidade, são interpretados sob uma ótica ideológica estreita. A polêmica parece ser, antes que um confronto de praxe política, uma questão de interpretação semântica dos conceitos. Entender a laicidade, surgida na modernidade, como um processo civilizatório que emancipa e liberta o cidadão no caminho para uma cultura do ser e crescer junto, pode facilitar a convivência pacífica e profícua. A laicidade discerne entre o que é a autonomia do espaço profano e o campo do considerado sagrado. Estado Laico (λαός, λαϊκοί, povo) é, neste contexto, o país que constitucionalmente não tem como projeto civilizatório desenvolver, cultivar preservar, difundir o mundo da religião ou afins. A laicidade é o espaço profano da sociedade civil no processo político de construção do seu projeto civilizatório universal. O Estado de direito democrático não conflita com as aspirações justas dos cidadãos organizados ou de minorias, quando suas reivindicações, isentas de discriminação, visam ser reconhecidas e manter ou aprimorar valores culturais próprios que os diferenciam e os ajudam a conservar a sua identidade no contexto dos valores nacionais ou universais. O entendimento dos conceitos laicidade e Estado dissipar interpretações ideológicas e ampliar os horizontes da cidadania criativa e feliz.

Palavras-chave: Ensino religioso. Estado laico. Escola pública. Cidadania.

Abstract: The article aimed at discussing the following issue: Does the religious education in public school get into conflict with the constitutional secularity of the Brazilian State? The relevance and importance of this study coincide with today's political debate in Brazilian society. However, the crisis of political struggle appears when teaching religious terms and secularism are interpreted in a narrow ideological perspective. The controversy seems to be a matter of semantic interpretation of the concepts. To understand the secularism that emerged in modernity, as a civilizing process that liberates and frees the citizen on the way to a culture of being and grow together, can facilitate the peaceful and fruitful coexistence. Secularism discerns

between what is the autonomy of the profane space and the field considered sacred. Secular State (λαός, λαϊκοί, people) is, in this context, the country that constitutionally does not have the civilizing project to develop, cultivate, preserve, spread the world of religion or the likes. Secularism is the profane space of civil society in the political process of building its universal civilizing project. The State of Democratic Rights does not conflict with the fair aspirations of organized citizens or minorities, when their demands, free from discrimination, aim to be recognized and to maintain or enhance their own cultural values that differentiate them and help them retain their identity in the context of national or universal values. The understanding of the concepts Secularism and State dissipates ideological interpretations and broadens the horizons of a creative and happy citizenship.

Keywords: Religious Education. Secular State. Public School. Citizenship.

Introdução

O estudo debate e responde a um questionamento que paira na sociedade brasileira moderna, sobre a pertinência ou não do Ensino religioso na escola fundamental.

O ensino religioso na escola pública suscita, ao longo da era republicana, inúmeras discussões e debates, sob a alegação da laicidade do Estado. Laicidade do Estado e ensino religioso recebem diversas interpretações e diferentes formas de ser aplicado.

A discussão se inicia a partir de uma pergunta central: como entender que o Estado democrático e laico tutele o ensino religioso na escola pública?

Aqui, o debate se polariza em três assuntos: a Constituição, expressão da vontade de uma nação; a laicidade do Estado republicano que não interfere nas crenças dos cidadãos e que garante a igualdade de todos e, o ensino religioso como proposta de uma maioria que acredita e afirma que tal conhecimento é útil para o pleno exercício da cidadania.

O discurso investigativo versa, aqui, sobre a compreensão, explicitação e fundamentação das seguintes perguntas que constituem os meandros da temática em questão:

Tem o Estado laico o dever de oferecer o Ensino religioso, reivindicado por cidadãos, confissões religiosas ou igrejas, na escola pública?

O que a religião tem a contribuir na sociedade secularizada?
Laicidade e religiosidade conflitam na sociedade democrática?

Qual a contribuição do Ensino Religioso no conjunto de saberes que modelam e alicerçam o exercício da cidadania em uma nação democrática e de direito?

A problemática do ensino religioso na escola pública, no Brasil, debatida hoje, assenta-se na história da educação que, desde sua gênese, teve o catolicismo como religião oficial. Dessa forma, diz Junqueira, o ser católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica, daí se percebe a polêmica na qual o Ensino Religioso se envolveu. (2002, p.10). Durante a Colônia e o Império, ser católico era aceito como natural e como um direito que se herdava por pertencer a esta sociedade e a este país. Igreja e Estado, governo e religião convivem em harmonioso conúbio até a chegada da Proclamação da República em 1889, quando se estabelece a separação entre Igreja e Estado pelo Decreto 119 de 07/01/1890, extinguindo o ensino da religião na escola pública (MATOS, 2005, p. 43).

Observa-se que o povo brasileiro tem raízes e seiva cristãs com seus desdobramentos históricos e sociais que modelaram a sua idiossincrasia cultural. Fato inegável. A religião mantém, no espírito da cultura brasileira, uma grande inspiração e bagagem na luta pela construção de uma sociedade mais justa, participativa, criativa e feliz.

Dentro das mais variadas culturas, o culto ao sobrenatural apresenta-se como fator de estabilidade social e de obediência às normas sociais. As religiões e as liturgias variam, mas o aspecto religioso é bem evidente. As pessoas procuram no misticismo e no sobrenatural algo que lhes transmita paz de espírito e segurança. Por isso a religião sempre desempenhou uma função social indispensável. (OLIVEIRA, 2002, p.169).

A instauração da República, ao determinar a laicidade do Estado, criou dificuldades com a questão religiosa dos cidadãos e neste contexto com o assim chamado ensino religioso.

Na compreensão de que a nação brasileira é religiosa e o Estado está a serviço da nação, isto é, o Estado é laico, mas o povo é religioso, os confrontos que aparentemente surgem como inconciliáveis, perdem suas arestas, quando se aprofunda no conteúdo do debate inferindo-se que a laicidade do Estado não é uma oposição à religiosidade, nem a outras instituições ou ideologias do povo mas, apenas, uma salvaguarda para que o Estado, livre de ataduras, seja o que deve ser: servidor do bem comum.

A laicidade permite que o Estado, não manipule e não seja manipulado por nenhum poder estranho à sua função e possa cumprir a vontade soberana do povo expressa na Constituição Nacional.

Até a Constituição de 1988, o ensino da religião na escola pública teve seus altos e baixos com as suas respectivas discussões, até finalmente encontrar uma identidade para este conteúdo (CNBB, 1974, p. 43-46), que a Constituição chama de Ensino Religioso (Art. 210 § 1º).

Não obstante, o Ensino Religioso estar regulamentado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Básico (PARANÁ, 2008) e sua aplicação em marcha, a sua manutenção é motivo de debate em muitos setores da sociedade organizada.

Educação, ensino e Estado

O Estado tem, entre outras funções, o papel de educar todos os cidadãos. Esta função é um dever do Estado democrático e um direito dos cidadãos. (CF. art. 205). Esta educação deve ser de qualidade, gratuita, para todos, por meio do ensino e em instituições próprias. (Art. 206). A este respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) oferece uma definição de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1).

Os conceitos Educação e Ensino diferenciam-se, mas são complementares e o segundo se subordina ao primeiro. A LDBEN apresenta esta diferenciação: “A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Art. 1). O ensino é uma forma de conhecimento organizado oferecido com conteúdos, metodologias, profissionais e instituições próprias.

A educação visa processos e aprimoramentos intelectuais, físicos e morais que abrangem a vida toda. A responsabilidade por este processo sobre os cidadãos é de toda a sociedade, incluído o Estado, de forma geral, (CF Art. 205), que tem uma direta e responsável tarefa de efetivar o Ensino, como ordena a Constituição e como instrui a LDBEN: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (§ 1º).

A educação corresponde, pois, a um determinado contexto de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena ao sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade. (LIBÂNEO, 1992, p. 22-23, grifo no original).

O Ensino, que é a formação intelectual e o desenvolvimento de capacidades cognitivas pelo domínio de conhecimentos organizados, exige ações e meios para a sua concretização.

Neste contexto de Ensino coloca-se o chamado Ensino Religioso que constitucionalmente faz parte do conjunto de conhecimentos, objeto do processo de ensino na escola fundamental.

A maioria dos legisladores entendeu que a Educação Escolar é aquela ‘[...] que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias’, ou seja, a Educação Escolar não é só a que se realiza no espaço físico da escola, mas o que a caracteriza é o fato de ela se realizar, por meio do ensino, em instituições próprias. Isso não significa que outros processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem fora da escola podem, e devem, ser considerados como educação, porém essas situações não podem ser entendidas como educação escolar [...] (BRANDÃO, 2005, p. 18).

A Constituição brasileira dá ao ensino religioso o *status* dos outros ensinos, formando parte do corpo curricular dos conteúdos disciplinares do ensino básico escolar, não obstante ser facultativo para os discentes. De fato, ao estar indicado na Constituição Nacional, o Estado passa a fiscalizar e velar para este ensino se dê nas mesmas condições, conteúdos e métodos para que as outras disciplinas do Currículo escolar.

Aqui, cabe uma pergunta: qual é a importância do ensino religioso se comparado com os outros ensinos ou disciplinas do currículo?

De início, não se trata de uma catequese ou aula de religião que pode ser dada na família ou na escola. Trata-se de conhecimento escolar, ou seja, saber elaborado, sistematizado e com finalidade e avaliação determinadas.

Em segundo lugar a base epistemológica da disciplina é a religiosidade do homem como fato histórico que mostra que o homem é um

ser *religiosus*, por essência e a religião como expressão cultural, estudada e debatida pela filosofia, a teologia, a crítica histórica, a sociologia e a fenomenologia (MONDIN, 2005, p. 225).

Segundo Passos, o conteúdo do Ensino Religioso pretende, “[...] introduzir o educando no universo dos objetos abordados na escola a religiosidade e a religião e, até mesmo, as explicitações de fé.” Mas, qual seria a razão? Continuando com Passos, que se alicerça em Pinto (2005, p. 18),

O conhecimento da religiosidade e da religião faz parte do processo educacional, assim como o conhecimento da matemática, da história, da política, etc. A religião não é assunto tão somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou apenas das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que perpassa de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Eis a razão fundamental de seu estudo nas escolas. Portanto, a discussão do Ensino Religioso não se inscreve, fundamentalmente, na esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços. (PASSOS, 2007, p. 77).

A instrução religiosa oficial sempre esteve presente no ambiente escolar brasileiro, durante o período colonial, imperial e republicano, caracterizado pelo direcionamento confessional católico.

Durante a colônia e o Império, a religião católica era religião oficial, sendo a Igreja católica o órgão de direito que legislava, tanto na escola como na prática educativa, sobre este conhecimento. Com a proclamação da República, em 1889, termina o regime de padroado, estabelece-se a separação entre Igreja e Estado, porém, na constituição de 1930, esta instrução reaparece como matéria escolar com o nome de ensino religioso e com caráter confessional.

A história indica que esta separação entre Igreja e Estado foi apenas uma formalidade, já que Igreja e Estado sempre se prestaram mútuos favores, sendo a sua independência desnecessária. Um indicativo desta articulação é o fato do ensino religioso estar assegurado, nas escolas públicas do Brasil, em todas as Constituições, a partir de 1934, até hoje.

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, art. 153).

A indicação do ensino religioso na Constituição Federal (Art. 210 § 1º) como conteúdo a ser lecionado no ensino fundamental, tem o propósito de contribuir e assegurar uma formação básica comum e de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, não obstante ficar com matrícula facultativa. Pela sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBEN) acrescenta à proposição que esse conhecimento é parte integrante da formação básica do cidadão, exclui qualquer forma de proselitismo, exige definir os conteúdos e estabelecer normas para habilitar e admitir professores idôneos (BRASIL, Art. 33, § 1º e 2º).

Em meio a tantos conhecimentos, o ensino religioso, constitui-se em um saber a ser reconstruído com rigorosidade e responsabilidade científica. Afinal, trata-se de iniciar o educando numa religião, dar a ele noções de história das religiões, contribuir com sua formação ética ou introduzi-lo na dinâmica plural do mundo de hoje? Na verdade o termo religião é polissêmico mesmo para os cientistas da religião. (SOARES, 2010, p. 19).

Como os outros conteúdos do currículo escolar, o ensino religioso se identificará e legitimará pelos conteúdos, programas e metodologias próprios. Como é parte do currículo da escola fundamental, não apenas precisa de conteúdos cientificamente fundados, mas também de professores bem formados que saibam responder com sabedoria, didática e metodologias próprias e em condições de trabalho adequadas e justas.

A religião como fim educativo

A discussão sobre o que possa ser a religião e seu papel na sociedade contemporânea não tem prazo para terminar e, no caso do Brasil, o debate tem como ponto de referência a indicação constitucional, que supõe que conhecimentos religiosos formam parte de um todo cultural que convém ser transmitido aos cidadãos, pelo menos àqueles que assim o desejarem. O professor e estudioso da religião Savian Filho (2012:24) apresenta e indica, para uma discussão e debate, uma série de textos e um raciocínio no qual analisa as críticas e defesas da religião partindo da pergunta: Por que dedicar um livro à Religião em uma coleção de filosofia? Elas não seriam contraditórias? Se não são, o que faz um filósofo interessar-se pela experiência religiosa? Aborda-se então, a vivência da fé, bem como seu sentido no conjunto da vida humana.

Daí a necessidade de debater o termo religião, o que ciência da religião diz. O termo é ambíguo, não existe univocidade na sua compreensão. Assim diz Greschat,

Quando, por exemplo, o cientista 'A' afirma que religião diz respeito, em todos os casos, a seres espirituais, o colega 'B' diz 'não', não, de jeito nenhum a seres espirituais, mas sim à promessa de redenção, o que, alias, incluirá também o marxismo no gênero da religião. Quando 'C' assume que a religião oferece para os seres humanos o sentido da vida, 'D' o contradiz pois acredita que ela é um tipo de debilidade mental para o qual a humanidade deve encontrar a cura o mais rápido possível. Procurando definições, pensadores cristãos tem algo cristão na mente e não se ocupam muito de religiões estrangeiras. Hindus, muçulmanos e outros fazem o mesmo, definindo religião de acordo com valores a que estão acostumados desde a infância. (2005, p. 20).

O conceito religião vem do latim *religio* que segundo Abbagnano

é a crença numa garantia sobrenatural oferecida ao homem para sua salvação; e as técnicas orientadas para obter e conservar esta garantia. A garantia, para a qual a religião apela, é sobrenatural, no sentido de que se situa além dos limites aos quais podem chegar os poderes reconhecidos como próprios do homem; de que age ou pode agir também onde tais poderes se demonstram impotentes; e de que seu modo de ação é misterioso e indevassável. (1982, p. 813)

A *religio*, *religare*, não é teologia, como a entendem os teólogos cristãos, a explanação e explicação consciente e metodológica da Revelação divina, recebida e aprendida na fé (MATOS, 2005, p. 15). Também, não é filosofia, amor à sabedoria (GOBRY, 2007, p. 113), a religião não é o que se diz ser religião, nem as manifestações ostensivas que aparecem como atos religiosos. Ela pode ser identificada com atos culturais, folclóricos ou puramente sociais. Ir ao núcleo do que possa ser o religioso ou a religião não é fácil. O que se percebe é que a religião, no fundo, é um referencial para os fundamentos últimos do homem: quanto à origem, ao sentido da sua vida e quanto ao seu fim, a morte.

O problema religioso, em síntese, encerra tão profundamente a pessoa na sua totalidade que se pode afirmar que toca seu fundamento, sua raiz ontológica. Aceita ou não, a religião tem a ver com o sentido profundo da pessoa humana, com sua história, com o mundo.

Etimologicamente o conceito religião é acolhido no seu significado como relação do homem com Deus ou com o divino.

Mas logo a consciência crítica indaga: O que é o homem? O que é Deus? O que vincula a ambos? O que é a religião?

Quando se fala da relação do homem com Deus designa-se, antes de tudo, uma maneira própria de ser do homem. Em relação a Deus, o homem, na religião, toma a atitude de quem se sente desafiado, de quem experimenta um apelo. A religião realiza-se na existência humana. O homem sabe-se relacionado e determinado por algo que é maior do que ele mesmo. Assim sua existência religiosa se constitui a partir do divino. Por isso, na filosofia da religião, não se fala só do homem, mas também daquilo que é diferente dele, que o transcende. A partir do divino, a existência humana se especifica como religiosa. Temos, porém, conceito filosófico de Deus? Como o homem se comporta diante do mistério de Deus? (ZILLES, 2012, p. 8).

Historicamente, as religiões tem um papel fundamental nas mudanças sociais e na manutenção, acrisolamento dos valores que fundamentam, amadurecem e aprimoram as transformações pessoais e sociais. Respeito à pessoa humana, respeito à vida, amor ao semelhante, que têm desembocado em grandes propostas para a supervivência pacífica da humanidade e a sustentabilidade do planeta, como o Estatuto dos Direitos humanos, o respeito ao meio ambiente.

As religiões guardam ideias, valores e práticas de milhares de anos atrás, embora inseridos no contexto das grandes transformações que ocorrem em nossa sociedade. De fato, o modo de organizar das religiões tem a função de conservar suas tradições, adaptando, porém, suas ofertas para os dias de hoje. O importante é percebermos como as organizações religiosas lidam com as mudanças, influenciando e sendo influenciadas por elas. [...] As religiões tendem a adotar, de modo mais cômodo e seguro, as transformações sociais quando já digeridas pela sociedade e, portanto, avaliadas em seus aspectos negativos. Adotam o valor já estabelecido. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a noção de direitos humanos e democracia dentro da Igreja Católica no período da modernidade. (PASSOS, 2007, p. 102).

Aprofundada a discussão sobre o que possa ser a religião e as suas implicações na vida social do cidadão, vem a pergunta: realmente precisa-se de uma educação religiosa para o exercício da cidadania plena? Não é um anacronismo, na era da ciência e do conhecimento, insistir em um conhecimento que já perdeu sua validade e sentido?

Afinal, o cientificismo triunfalista que despontara no final do século XIX indicava que a Religião e a Filosofia, pouco práticas e nada comprováveis, estariam destinadas ao passado mais longínquo da humanidade, aquele que Augusto Comte, logo na Primeira Lição de seu Curso de Filosofia Positiva de 1828, chamaria de estado teológico, ou fictício e o estado metafísico, ou abstrato. [...] Grande assombro! Um século após, com uma exuberância tecnológica que faria corar a Zeus e seu séquito, o

Ocidente dá-se conta de um deslize: as atribuições que germinam a religiosidade e a atitude filosófica permanecem. A procura pelo sentido (em duas acepções básicas: significado e direção) não fenecera e as maravilhas da racionalidade tecnicista mitigaram as dores do corpo necessitante, mas não acalmaram as angústias e inseguranças do espírito inquietante. (SENA, 2007, p. 14).

A justificativa constitucional e legal pode alicerçar-se no princípio epistemológico, segundo o qual se trata de um conhecimento. Conhecer enaltece o espírito, alonga as expectativas e sonhos humanos e abrevia a dor da morte. Agora, não importa que seja um conhecimento depreciado pela mentalidade pragmática e científica hodierna, tido como inútil, da mesma forma que a filosofia ou a arte. É um conhecimento com a pretensão de humanizar, manter tradições relacionadas com o sagrado, com fatos e princípios que educam para a transcendência, o convívio e o sentido da vida, da morte e da história. Em outras palavras, trata-se de reconhecer a existência de um legado de conhecimentos, experiências e tradições que a escola, junto com os outros conhecimentos, pode e deve oferecer a seus alunos como conteúdo da formação cidadã.

Laicidade e religiosidade em conflito

O Ensino religioso na escola pública seria incompatível com a laicidade do Estado democrático liberal. Esta é outra aresta da roda da discussão. A separação entre a Igreja e o Estado com o advento da República, deu a entender que o Estado se livrava das amarras do poder religioso podendo exercer sua função de forma neutra e autônoma.

A história republicana indica as dificuldades para um divórcio justo e definitivo, entre dois poderes que cronicamente se subsidiaram.

Com o advento da República, contudo, e do ideal positivista de separação entre Estado e Igreja, todas as instituições e assuntos de ordem pública e conseqüentemente a educação do povo foram incumbidos da tarefa de se reestruturar de acordo com o critério de laicidade interpretada no sentido de neutralidade religiosa. Assim, surgiu, entre os defensores da República, o impulso de dissolver o modelo de educação baseado na catequese religiosa. Por força, entretanto, de mais de 300 anos de educação relegada à responsabilidade da Igreja Católica e submetida aos objetivos de evangelização, iniciou-se um período Ensino Religioso de intensa disputa entre os defensores da manutenção do ensino confessional e os partidários do princípio republicano de educação laica. (PARANÁ, 2008, p. 38).

O ensino religioso pode aparecer aos olhos de muitos como uma tarefa que o Estado laico não deve assumir, por considerar as questões religiosas incompatíveis com a laicidade do Estado em uma sociedade secularizada e pragmática. Ensino religioso e Estado laico é incompatível, para vários setores da sociedade. Mas, por outro lado, entende-se que numa nação fundada sobre princípios democráticos e na filosofia e prática dos direitos humanos o Estado está a serviço de todos os cidadãos, inclusive das chamadas minorias, para que possa cumprir o seu verdadeiro papel de dinamizador do poder político da nação, garantia dos direitos humanos e árbitro do exercício pleno da cidadania.

É nesse contexto que a identidade do ensino religioso se tece na Constituição e na LDBEN, como direito de todo cidadão. Os cidadãos têm o direito de exigir do Estado o que ele deve e pode oferecer a seus cidadãos que, organizados na política, propõem e reivindicam o que eles entendem sejam seus direitos, no exercício livre da cidadania.

As apreensões surgem a partir dos termos laico e religioso como conceitos contraditórios, quando se procura uma distância entre o clerical ou eclesiástico e imposições ou limitações morais ou comportamentais. Em outras palavras, os conceitos laicidade e religiosidade, laico e religioso entram em conflito quando se discorre sobre os interesses e funções do Estado democrático e republicano ou monárquico em seu confronto com o mundo religioso ou da religião. Estado democrático laico e Estado religioso não se conciliam. A problemática não é só assunto semântico, ela é objeto de princípios e de conteúdos filosóficos e políticos.

Como o que está em discussão e como um Estado democrático e laico íntegra, na sua legislação, ações que aparentemente contradizem conceitos basilares da democracia ou do desenvolvimento da plena cidadania, tenta-se explicitar o conteúdo dos conceitos em conflito. Pensa-se que a explanação desses conceitos ajudará no debate e a formar opinião fundada sobre uma problemática, longe de ser encerrada.

O Estado é definido de diversas formas. Para este caso, utiliza-se esta definição: “[...] a sociedade é o Estado propriamente dito. Trata-se da sociedade que vive sob o direito civil, isto é, sob direito positivo na forma das leis promulgadas e aplicadas pelo soberano.” (CHAUI, 2004, p. 374). Além de outros componentes físicos, jurídicos e morais, o Estado é uma organização de caráter político, externo à sociedade que pode ser visto como

aparelho a serviço das classes sociais dominantes ou como instrumento ou meio de regulação do social, permitindo e garantindo a liberdade para que a sociedade se organize ao seu bel querer. Estado e Sociedade, que devem caminhar juntos, estão a serviço da cidadania.

[...] a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homen(s) no Universo. (COVRE, 1991, p. 11).

O querer e a vontade para construir o bem comum de todos os cidadãos de uma nação é sempre polêmico, afirma Canivez. (1991, p. 22). Assim, a identidade, unidade e paz do Estado se constroem no debate, na discussão, no consenso, no diálogo da sociedade. Aqui entra em ação um instrumento fundamental na construção e exercício da cidadania, a democracia.

“A democracia republicana, entendida como regime da soberania popular, funda-se no exercício da liberdade, no respeito à *res pública*, isto é, ao que é comum a todos e insuscetível de apropriação privada, e na afirmação de igualdade.” (GONÇALVEZ, 1994, p. 68)

Surge, então uma pergunta: como identificar um Estado republicano e democrático? Inferem-se dois elementos de identificação:

O primeiro é que o Estado republicano e democrático, só pode exercer seu poder com legitimidade quando cumpre e faz cumprir as leis assentadas na Constituição e na vontade da maioria.

O segundo distintivo do Estado republicano democrático, como o Brasil, é a afirmação da igualdade dos cidadãos perante a lei. O artigo 5º da Constituição Federal nos seus setenta e sete parágrafos e dois incisos explicitam o enunciado do item:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

“O preceito magno da igualdade, como já tem sido assinalado, é norma voltada quer para o aplicador da lei quer para o próprio legislador. Deveras, não só perante a norma posta se nivelam os indivíduos, mas, a própria edição dela assujeita-se ao dever de dispensar tratamento equânime às pessoas.” (MELLO, 2005, p. 9).

Interpretado o conceito de Estado republicano e democrático passa-se agora a explicitar o epíteto *laico*.

O conceito *laico*, na sua etimologia vem de *λαϊκός* - do povo, leigo e do adjetivo *λαός*, povo. (BROSSE, 1974, p. 418). Laicidade é aquilo que é próprio do povo cristão, não da Igreja ou do clero. Laico, originariamente, é aquele indivíduo que não tem relação, nem compromisso adquirido com o sistema eclesiástico ou religioso, nem com o clero. O conceito laico teve uma evolução semântica até adquirir um significado político, sendo a laicidade uma característica do Estado moderno.

É a partir da revolução francesa, quando se formaliza a separação entre a Igreja e o Estado e se cunha na língua francesa o termo Estado laico. O conceito tentava separar e colocar uma linha divisória entre a antiga dominação da igreja, com o poder religioso, e o novo espaço da liberdade e do poder emanado do povo livre, igual e fraterno. “Este termo vai aparecer em 1871, quando será associado ao ensino público francês e seu surgimento será assinalado pelo *Novo Dicionário de Pedagogia e de instrução primária*, de autoria de Ferdinand Buisson, publicado em 1887.” (DOMINGOS, 2009, p. 48).

Entender a laicidade, surgida na modernidade, como um processo civilizatório que emancipa e liberta o indivíduo e as instituições de qualquer ignorância, obscurantismo ou dominação pode facilitar a convivência pacífica e profícua e o caminho para a construção da cidadania participativa e feliz.

O conceito contrário a laico é religioso. Religioso é o que pertence à esfera ou domínio da religião. Religioso, aqui é um termo utilizado de forma restritiva, refere-se ao poder que os agentes da religião, utilizando este conteúdo, exercem sobre os outros. Trata-se do poder da Igreja, como agente dominador baseando-se na religião.

Mas o fato religioso ou a religiosidade no homem é outra coisa e não é objeto desse estudo. A religião, fenômeno tipicamente humano, é um constitutivo do ser humano. O ser humano é religioso por natureza.

Os antropólogos informam-nos que o homem desenvolveu atividades religiosas desde a sua primeira aparição na cena da história e que todas as tribos e todas as populações de qualquer nível cultural cultivaram alguma forma de religião. Ademais, é coisa mais que sabida que todas as culturas são profundamente marcadas pela religião e que as melhores produções artísticas e literárias, não só das civilizações antigas, mas também das modernas, se inspiram em motivos religiosos. (MONDIN, 2005, p. 224).

A laicidade discerne entre o que é a autonomia do espaço profano e o campo do considerado sagrado. De acordo com Eliade (2012), “O sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história.” Na sua origem o sagrado é o que permanece, o que está no espaço da realidade total, de Deus, da religião, da igreja, da fé. Enquanto que o profano é o que é natural, mudável, sem consistência, o porvir. É o mundo da liberdade, da política, da autonomia no pensar e agir sem a proteção religiosa ou as bênçãos do céu.

Uma das características da laicidade é afirmar a neutralidade do Estado frente às crenças e opiniões dos cidadãos, ou seja, o respeito à igualdade, tese proclamada e aceita pela comunidade mundial na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A laicidade capacita e mune o Estado, como defensor e tutela da coisa pública (*Res publica*), para que não se intrometa nem se imiscua na autonomia, liberdade e direitos (dos cidadãos) do mundo privado ou próprio da sociedade como partidos políticos, ideologias, igrejas, movimentos, empreendimentos, propostas e organizações.

Se o Estado é democrático e laico esta a serviço de todos os cidadãos, pessoas, grupos, maiorias, minorias sem discriminar ou privilegiar, mas também, sem permitir que essas entidades interfiram na sua função. Se sua função se fundamenta na lei e na Constituição, ainda oferecendo tratamentos diversificados a cidadãos e coletividades, a sua laicidade ficará legitimada.

O ensino religioso como saber que forma cidadania

Todo conhecimento organizado e avaliado contribui para a formação e emancipação do cidadão. Assim, o estudo da religião, como fato, é também meio para formar indivíduos críticos, responsáveis e criativos. A religiosidade, como elemento constitutivo do ser humano, estudado pela filosofia e a teologia, abre a pessoa para a transcendência como fundamento último da realidade e da própria ação humana, como para a dimensão e crescimento espiritual. “Alias, do ponto de vista etimológico, é possível tomar o termo transcendente não como o que está além, mas como aquilo que atravessa o imanente, o perpassa, o sustenta e o fecunda.” (SAVIAN, 2012, p. 24).

O ensino religioso, como os outros conhecimentos escolares, tem como finalidade, não um fim em si mesmo, mas, unir-se a todos os conteúdos,

pressupostos científicos, epistemológicos, culturais e metodológicos que integram o processo formativo do educando. Este saber é necessário para o seu crescimento como pessoa, como ser social membro de uma família ou de uma comunidade e contribui para sua capacitação cidadã.

A história da humanidade contou com a religião nas suas diversas construções e não precisamos recordar a ligação intrínseca entre o cristianismo e todos os fatores que construíram o chamado Ocidente, inclusive em suas instituições mais secularizadas. O fato é que a religião não desapareceu da sociedade, embora tenha passado por espetaculares processos de adaptação e transformação no seio das sociedades modernas. (PASSOS, 2007, p. 135).

O ensino religioso na escola, visto como formador da pessoa humana, contribui positivamente no resgate de valores éticos e morais, fortalece o convívio social, indica o sentido radical e global da vida e ajuda no discernimento do fato religioso e descobrimento da dimensão transcendente da existência.

A escola dá formação religiosa somente se os pais optarem. Quando a família segue um culto, a tendência é que coloque o filho num local que o forme de acordo com o que acredita. Há escolas confessionais que oferecem esse serviço. Na rede pública de ensino, sabemos como é. [...]. Ora, como falar do mundo antigo e do atual sem tocar a religião? Discussões sobre fundamentalismo, eleições, confrontos seculares, ética e a frase clássica de Dostoieski 'se Deus não existe, tudo é permitido' estão profundamente ligados ao tema. Uma escola inteligente não pode deixar de fora o estudo religioso. Pôr para escanteio essa noção é esquisito, pois, se ela não é estranha à vida, como pode ser estranha à escola? Se a Religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o espírito religioso, como a ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, obrigando-nos a desenvolver a nossa competência para tal empresa. (SENA, 2007, p. 19).

Quando um estado moderno, como o Brasil, reconhece o direito dos seus cidadãos à instrução e ao ensino religioso dentro das escolas públicas não está abdicando da laicidade, que garante independência e autonomia frente à religião e aos poderes das Igrejas. Pelo contrário, apenas está garantindo direitos próprios da cidadania universal, expressados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Art. 18). A educação religiosa reivindica, reforça, esclarece e motiva para o exercício pleno da cidadania, entendida como,

Consciência de participação dos indivíduos na vida da sociedade e nos negócios que envolvem o âmbito do seu Estado, alcançados, em igualdade de direitos e dignidade, através da construção da convivência coletiva, com base em um sentimento ético comum, capaz de torná-los partícipes no processo do poder e garantir-lhes o acesso ao espaço público, pois democracia pressupõe uma sociedade civil forte, consciente e participativa. A cidadania, nessa ordem de ideias, é o direito a ter direitos, para se falar como Hanna Arendt. Ou seja, é o espaço político onde toda e qualquer manifestação reivindicatória de direitos se exterioriza; é o direito de lutar por mais direitos, só conseguido, através da politização da sociedade, condição fundamental para o acesso ao espaço público. (MAZZUOLI, 2002, p. 107-108).

Considerações finais

A discussão sobre o ensino religioso se acende ainda mais quando se pergunta: o ensino religioso é uma decisão democrática, de consenso, da cidadania ou é uma imposição das igrejas históricas hegemônicas do país?

Com a implantação do ensino religioso, as opiniões ficam divididas na espera de uma melhor compreensão do que realmente significa e resulta e como esse conhecimento contribui para o exercício da cidadania. A inquietação cidadã surge, não só na escola básica brasileira como em vários países da América e na Espanha. A aversão a este conteúdo de ensino é percebida como uma imposição das igrejas em contubernio com o Estado laico. Junqueira (2002, p.12) observa que, o debate sobre o ensino religioso nas escolas encontra-se neste ambiente, em que a disciplina é vista como um braço manipulador da Igreja dentro do sistema educacional, sobretudo estatal.

O debate sobre o ensino religioso e a sua implantação, na escola pública, pode ser mais bem compreendido quando estudado no seu conjunto histórico integral e no contexto da idiosincrasia cultural do povo brasileiro.

O ensino religioso, desde um análise ponderada e franca, é um importante componente educativo do núcleo das representações simbólicas que os povos transmitem às novas gerações, como ensinamento para orientar, significar e manter tradições e práticas sobre o mundo e vida da comunidade. Este é anterior à aparição e estabelecimento da escola, como é estruturada hoje. Compreende mitos, ritos, orações, histórias e a presença do feiticeiro, sacerdote ou sábio que mantinha as tradições e a prática de alguma moral, como a presidência de certos rituais de passagem, como o nascimento, o casamento e a morte. Depois com o aparecimento das escolas, da filosofia, da teologia e da ciência, a religião continua

sua presença no bojo do ensino como parte integrante do conteúdo a ser ministrado. Com o auge da ciência, da tecnologia e a secularização e do reinado da autonomia da razão a educação religiosa entrou em crise. Crise que no lugar de debilitá-la a fortaleceu.

O futuro do ensino religioso nas escolas públicas, determinado na Constituição Nacional e na LDBEN depende dos conteúdos curriculares, do interesse dos seus frequentadores, da boa formação dos professores da disciplina e da sua rigorosa e responsável avaliação. Cabe aos cursos de teologia e ciências da religião, nas universidades e faculdades, planejar e propor metodologias, conteúdos e avaliações que respondam adequadamente a esta demanda.

Afirmamos o valor do Estado leigo, do ensino leigo, de uma ciência leiga e, nesse mesmo bojo, o estudo e o ensino da religião são não só possíveis, mas também necessários para que possamos formar cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos que perpassam nossa vida em âmbito local e mundial e condicionam as ações das pessoas nos seus recônditos mais profundos. Ainda que tarde, devemos derrubar esses dogmas que mantêm a religião sob os territórios da ignorância institucionalizada em nome da lucidez e da liberdade prometidas pelo projeto da modernidade. (PASSOS, 2007, p. 134-135).

Segundo Passos (2007, p. 94) a relevância do ensino religioso advém da importância social da religião como um dado histórico que se mostra nas múltiplas dimensões da vida (social, cultural, política, psicológica, etc.), nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje. A religião se mostra como um elemento constitutivo da sociedade e da cultura, podendo oferecer elementos gnoseológicos, éticos e filosóficos que alicercem uma interpretação apropriada e congruente da realidade, capaz de motivar práticas de desenvolvimento e convívio cidadão, como de justificar opções pessoais e coletivas que encaminhem e aprimorem a escolha fundamental dos indivíduos e as suas relações com os outros, o planeta e a divindade.

Encerrando esta discussão, sem por ponto final, pode-se afirmar que o debate e todos os questionamentos feitos sobre o ensino religioso na escola pública e a sua relação com a laicidade do Estado, só pode ter uma resposta aceitável ou consensual se a disciplina é enxergada como um conhecimento humanizador e universal, junto com os outros saberes curriculares da escola, que se oferta com matrícula facultativa a critério dos pais ou responsáveis. O oferecimento do Ensino religioso na escola como a

sua pertinência justifica-se e radica na sua presença contínua na história dos povos, não só do país, como da humanidade e, portanto, como espaço de educação da religiosidade, contribuindo positivamente na formação integral do indivíduo, não menos que a matemática ou a física e, com as outras disciplinas colabora, positivamente na construção de uma cidadania plena.

Se a religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a educação religiosa é imprescindível, vê-se que o Ensino Religioso, como a ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, obrigando-nos a desenvolver a nossa competência para tal empreitada. [...] Em outras palavras: Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa e, como tal, precisa de robusta base científica, religiosidade consciente, solidez pedagógica e compromisso cidadão. (CORTELLA, 2007, p. 19-20).

A discussão e debate político sobre a conveniência ou rejeição do ensino religioso na escola pública sob, a tutela do Estado laico, não vislumbra um encerramento feliz que satisfaça às minorias questionadoras, não obstante a mais apurada argumentação. O debate deverá continuar até alcançar um consenso no qual todos os cidadãos aceitem ou respeitem as ideias e práticas divergentes e todos se sintam construtores de um projeto comum: um país no qual se respeita e reconhece a dignidade da pessoa humana, se exerce plenamente a cidadania e a democracia é alvo e dever de todos e de cada cidadão.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

BRANDÃO, C. da F. *LDBEN, passo a passo*. São Paulo: Avercamp. 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa de Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/constituicao>> Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. *Constituição Federal de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. *LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96/Apresentação Esther Grossi*. Rio de Janeiro: DPSA, 2000.

BROSSE, O. de L. *Diccionario del cristianismo*. Barcelona: Herder, 1974.

- CNBB. *Igreja e educação: Perspectivas pastorais*. Estudo n.6 São Paulo: Paulinas, 1974.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão*. São Paulo: Papirus, 1991.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.
- CORTELLA, M. S. Educação, ensino religioso e formação docente. In: SENA, L. *Ensino religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DOMINGOS, M. Ensino religioso e estado laico: uma lição de tolerância. In: *Revista de Estudos da Religião*. p. 45-70, Set. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf> Acesso em: 07 out. 2012.
- ELIADE, M. *O Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GONÇALVES FILHO, T. *Ensino religioso na formação do ser político*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GONÇALVES, M. A. *Formação da cidadania. Proposta educacional*. São Paulo: Paulus, 1994.
- GOBRY, I. *Vocabulário grego de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GRESCHAT, H. J. *O que é ciência da religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.
- JUNQUEIRA, S. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MATOS, H. C. J. *Estudar teologia: iniciação e método*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MAZZUOLI, V. de O. *Direitos humanos & cidadania*. Campinas: Minelli, 2002.
- MELLO, C. A. B. de. *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. São Paulo: Malheiros, 2005.
- MONDIN, B. *O homem, quem é ele?* São Paulo: Paulus, 2005.
- OLIVEIRA, P. S. de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2002.

PARANÁ. Governo do Paraná. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico – Ensino Religioso*. 2008.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SAVIAN FILHO, J. *Religião*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SENA, L. *Ensino religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, M. L. A. *Educação religiosa & Da ciência da Religião ao ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas 2010.

ZILLES, U. *Filosofia da religião*. São Paulo: Paulus, 2012.

Poesia, a linguagem do indizível

Keila Mara de Souza Araújo Maciel
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES

Resumo: Analisa-se a poesia enquanto criadora de língua e realidade. Na perspectiva do filósofo Vilém Flusser, o poeta excede o ambiente da conversação, aproxima-se do indizível e devolve o espanto à palavra. A poesia mantém a língua viva, pois ao dizer originariamente o que diz, como se fosse a primeira vez, mais que versar sobre a realidade, desvela o abismo no qual essa realidade se sustenta. A poesia, em clima de suspensão, cria novos significados para as palavras, novas regras de sintaxe e morfologia, desmembra e reorganiza os discursos criando o espanto, estranhamento e, portanto, in-formação.

Palavras-chave: Linguagem poética. Realidade. Indizível.

Abstract: In this study we analyze poetry as source of language and reality. Based on the perspective of Vilém Flusser, the poet surpasses the environment of conversation, he approaches the unspeakable and brings the astonishment back to the word. Poetry keeps the language alive, as by saying originally what the poet says, as if it were for the first time, he traverses reality and unveils the abyss in which this reality is sustained. Poetry, in a climate of suspension, creates new meanings for words, new rules of syntax and morphology, dismembers and rearranges the discourses creating astonishment, estrangement and, therefore in-formation.

Keywords: poetic language, reality, unspeakable.

Poesia cria realidade

A poesia sempre foi uma espécie de redoma para a linguagem. O lugar de isolamento. Refúgio que oferece ao poeta o distanciamento da conversação diária e lhe garante o poder de criar língua e evitar a entropia (perda de sentido), garantindo que o improvável aconteça na língua. Martin Heidegger, pensador influente na formação filosófica de Vilém Flusser, atribui à poesia o poder de salvar “[...] a linguagem da miséria e desinteresse de seu uso público e habitual.” (PESSOA, 2002, p. 171-172). O papel do poeta é garantir o teor informativo da linguagem, pois o falatório do cotidiano diminui a amplitude semântica das palavras, que passam a dizer sempre o mesmo – praticando repetição que não diz nada, que não orienta.

“O projeto poético provém do nada, à medida que nunca aceita a sua oferta a partir do habitual e do que até então havia.” (HEIDEGGER, 1977, p. 61).

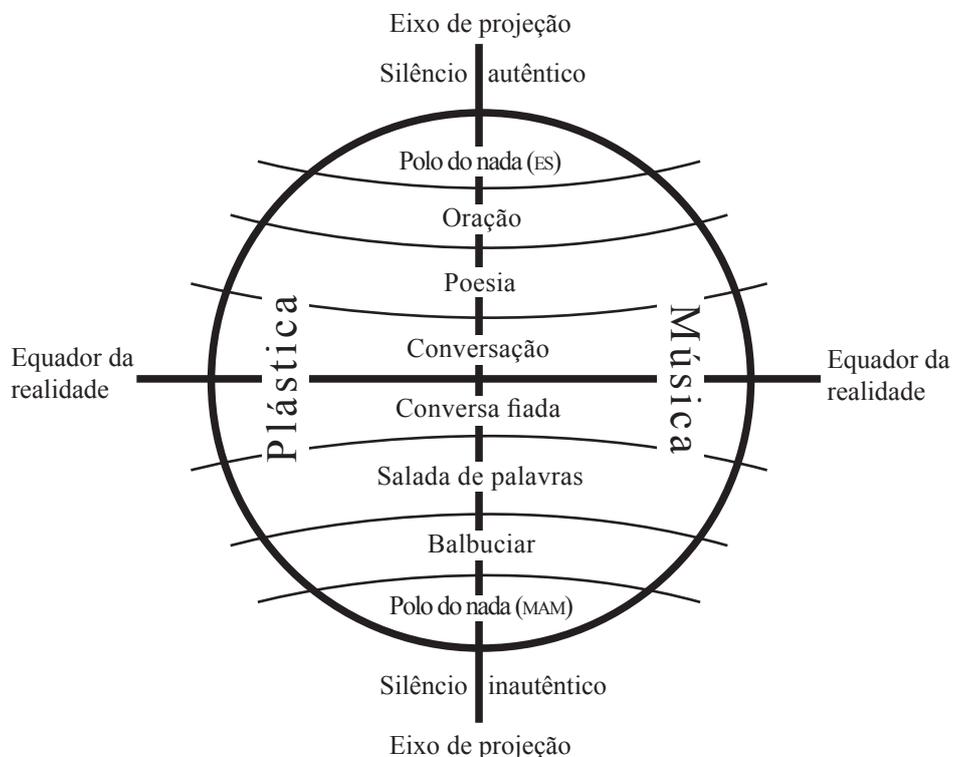
A poesia cuida da linguagem porque o seu discurso, ao contrário de apenas repetir o que todos falam, busca dizer o que diz desde o indizível do que é dito. O poeta é guardião da linguagem, a sua guarda consiste em cuidar do que os entes são restituindo origem à realidade do que é dito. (PESSOA, 2002, p. 172)

Por concordar com as concepções de Heidegger e por desejar desenvolvê-las, promovendo uma maior aproximação com a linguagem e poesia, Flusser desenvolve um gráfico, uma espécie de mapa que organiza as várias fases da linguagem em relação à realidade (FLUSSER, 1963, 222). No gráfico, o polo sul representa a transição a partir da língua para a irrealidade; o equador representa aquilo que normalmente é chamado de conversação. Este é o centro do movimento da língua, é o estágio intermediário entre as duas irrealidades, é o lugar da troca e da criação de informações. “O clima do hemisfério sul é o clima da inautenticidade (não participação humana) que progride em direção do polo.” (FLUSSER, 1963, p. 144). Nesse hemisfério, estão representados o surgimento da linguagem e seu exercício inicial, para no outro hemisfério haver o amadurecimento do intelecto, a linguagem como produção humana. O clima do hemisfério norte, então, demonstra um nível mais elevado de consciência e uso da linguagem, é o clima da autenticidade que progride em direção ao polo (FLUSSER, 1963, p. 144-145). Tal progressão se dá a partir do extremo sul, do silêncio inautêntico, do nada inicial:

Se quisermos vislumbrar o mundo nebuloso e difuso dessa conversação incipiente [...] devemos imaginar uma atmosfera do irreal, do sonho, da inconsciência idiótica e do terror da loucura. Pensamentos nebulosos vagavam pelo nada, a procura de um intelecto para articulá-los; intelectos em formação vagavam pelo nada terrificante a procura de pensamentos, a fim de apreender e compreender o terror e destruí-lo. Nesse clima irreal o tecido da língua se formava. (FLUSSER, 1963, p. 213).

Sua análise aproxima os polos do gráfico, pois Flusser acredita no movimento circular da linguagem, que começa com o balbuciar e se amplia em níveis tão elevados que fogem ao domínio do intelecto: “Se encararmos a língua como um processo de realização, devemos vislumbrá-la como algo que se condensa, gradativamente, a partir do calar-se animalesco, para evaporar-se de novo, dentro do calar-se supra-intelectual.” (FLUSSER, 1963, p. 145).

Gráfico 1: Língua e realidade



Fonte: FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 222.

Quando se leva em consideração que, na filosofia de Flusser, o intelecto é constituído pela linguagem, encontra-se também com os limites do intelecto humano, que se perde em suas próprias criações. Esta perspectiva se estende à produção filosófica, artística, e tecnológica. Os avanços ocorreram em direção oposta às coisas da realidade, cria-se um mundo de códigos e objetos cada vez mais complexos e distantes dos fatos brutos, tais como aparecem para os indivíduos. A mistura de abstração, alienação, segmentação do conhecimento e mercados consumidores, entre outros fatores, resulta em uma artificialidade absurda, de tamanha amplitude, que já não se pode alcançá-la.

Inicialmente, expõe-se o encontro dos polos. No extremo abaixo da linha equador da realidade há o polo do nada inicial e no extremo de cima, o polo do nada final. “Trata-se de dois silêncios diferentes, embora ambos signifiquem *nada*. É, de um lado, o silêncio do ainda não articulado, o calar-se do animal e do cretino, e, do outro lado, o silêncio do (já não mais) articulável. (FLUSSER, 1963, p. 144, grifo nosso).

[...] devemos dizer que a língua, como um todo, é um processo de realização que tende a superar-se a si mesmo. A língua, essa realização do potencial, expande-se em direção do suprarreal e deixa de ser língua neste avanço. O calar-se amorfo da potencialidade, do qual a língua surge, cede lugar ao calar-se superconcentrado da indiscursabilidade, dentro do qual a língua se perde. (FLUSSER, 1963, p. 144).

Partindo do eixo Equador da realidade, as camadas conversação e conversa fiada são desenvolvidas. Ambas consistem em redes de cruzamento de informação, formadas por intelectos que irradiam e absorvem frases; frases que se cruzam em intelectos. Na conversação, esse processo de criação de informação é autêntico, pois a partir da absorção de frases há irradiação de informações novas e o cruzamento entre elas ocorre. Trata-se da camada na qual os intelectos são formados pelo contato com o outro. Nesse estágio, os intelectos estão abertos uns para os outros, acredita-se na síntese de conhecimentos visando o novo.

Os intelectos absorvem informações emitidas por outros, isto é, aprendem e compreendem, e emitem informações novas, isto é, articulam. Para falarmos existencialmente, os intelectos transformam as informações que lhes são *coisas* em informações que lhes serão instrumentos; neste trabalho produtivo deixam de ser determinados (*bedingt*), para tornarem-se livres (*bezeugt*). (FLUSSER, 1963, p. 152).

Da conversação é que parte o surto por informações novas em crescente escala; “[...] a constante formação de novas frases, isto é, o constante reagrupamento de palavras de acordo com as regras de diversas línguas em formações novas, [...] faz com que o território da conversação cresça constantemente.” (FLUSSER, 1963, p. 148).

Flusser afirma que o progresso da ciência é forma mais evidente do teor produtivo que a conversação possui, pois o aspecto conversação da atividade científica torna-se evidente em todos os seus ramos, à medida que esse tipo de conversação progride. A ciência é uma forma especialmente desenvolvida e concentrada de conversação. Nela são formuladas frases com o propósito consciente de descobrir novas informações, isto é, são feitas tentativas conscientes de estabelecer novas relações entre os elementos da língua, em conformidade com as regras. A conversação é o estágio ideal para a consolidação do pensamento progressista moderno, pois alimenta a crença em uma continuidade ininterrupta, capaz de alcançar melhores estágios, sempre. O nível da conversação, no entanto, é sempre mediano,

por estar no centro do Equador da realidade. Está no ambiente semiamorfo do falatório diário. Nesse estágio, o intelecto ainda não alcançou sua realização plena: “A conversação no sentido restrito, tal qual aparece no gráfico, é uma forma subalterna de realização do intelecto. Mesmo assim, é uma realização por muitos jamais alcançada.” (FLUSSER, 1963, p. 153), anterior ao estágio autêntico da conversação é a camada da conversa fiada.

Flusser faz referência ao conceito de *Gerede* de Heidegger, cuja tradução em português é falatório. O filósofo tcheco considera a expressão em língua portuguesa conversa fiada mais apropriada à sua análise do que a palavra alemã *Gerede*, porque acredita que a camada da conversa tomou as frases da camada da conversação fiada.

Frases formuladas por intelectos participando da conversação são apanhadas por pseudo-intelectos participando da conversa, sem jamais serem inteiramente apreendidos e compreendidos. Digo pseudo-intelectos porque nesta camada um verdadeiro intelecto não chega a realizar-se. São fantoches, imitações de intelectos, intelectos embrionários, algo quase real, porém ainda abaixo do equador da realidade. [...] São produtos da decadência das redes da conversação. São os espectros quase reais da autêntica conversação, são conversações frustradas. (FLUSSER, 1963, p. 154).

O importante ao analisar essa fase é ressaltar o nível de inconsciência que rege a camada da conversa fiada, pois “[...] os intelectos (se é que já podem ser assim chamados) não absorvem as informações que sobre eles se precipitam; nada apreendendo e compreendendo. Simplesmente refletem essas informações mecanicamente [...]” (FLUSSER, 1963, p. 154). Tais informações, tomadas sem propriedade, transitam de pseudo-intelecto para pseudo-intelecto, desenvolvendo uma espécie de segregação, pois a movimentação, supostamente competente, produz movimentos internos e circulares dentro da mesma camada, impedindo que esses pseudo-intelectos desenvolvam informação autêntica, próxima da realidade. O estágio da conversa fiada é o ambiente do falatório inautêntico, uma cópia superficial da conversação¹.

[...] os intelectos realizados em conversação projetam-se da camada da conversa ou tendem a decair nela. À medida que são realizados, participam da conversação, isto é, apreendem, compreendem e articulam. À medida que ainda não são realizados, ou à medida que não conseguem mais realizar-se, deixam de apreender e compreender;

¹ Flusser lembra Wittgenstein e o terror que o filósofo alemão sentia em relação ao estágio tautológico da linguagem. Wittgenstein não visualiza as camadas superiores da língua. Para ele, a língua se resume em falatório, em repetição inautêntica – tautologia. (FLUSSER, 1963, 158).

refletem surdamente frases, participam da conversa. À medida, portanto, que são realizados, são livres, e à medida que ainda ou já não são realizados, são determinados. O intelecto, sendo um processo, só é real na medida em que participa da conversação, e a conversa é somente o último estágio irreal, logo fictício, na realização do intelecto. (FLUSSER, 1963, p. 155-156).

Apesar de reconhecer o teor criativo da conversação, Flusser afirma a necessidade de avançar os estágios da língua, pois a conversação é nível mediano e limitado em relação à realidade. Na conversação há sempre o risco de cair nas redes da conversa fiada. Ao avançar no gráfico, acima da conversação, já em zonas próprias de intelectos realizados, surge a poesia como força criadora capaz de evitar um destino tautológico para a linguagem.

A poesia, na interpretação flusseriana, é um estágio no qual o intelecto se distancia da conversação diária para arrancar novos sentidos das profundezas do inarticulado e criar língua. “A poesia é o lugar onde a língua suga potencialidade, para produzir realidade.” (FLUSSER, 1963, p. 162). O poeta, distanciando-se dos sentidos desgastados das estruturas presentes na conversa fiada e na conversação, promove alterações de sentido, graças às mudanças de regras gramaticais e devido ao isolamento profundo no universo da linguagem. Na poesia, a língua renova-se constantemente, pois regras gramaticais são distorcidas, novas estruturas ficam subentendidas na composição dos elementos na poesia, criam-se novos conceitos com as alterações da forma. Assim, a atividade poética é dupla: impõe novas regras e novas palavras (conceito). Seus pensamentos (frases) são novos e as regras também (gramática nova) (FLUSSER, 1963, p. 164).

Com as mudanças e criação de regras, a liberdade de criação torna-se mais ampla, pois as estruturas que surgem possibilitam novas composições de elementos e aumentam o território da livre escolha.

Poesia, na concepção de Flusser, vai além de um gênero literário. Ele afirma que poesia é “[...] tudo aquilo que traz originalidade, isto é, pensamentos novos, para dentro da conversação, portanto é aquilo que chamamos de poesia ‘sensu stricto’, é filosofia produtiva e é a fase hipotética da ciência.” (FLUSSER, 1963, p. 168). A filosofia está muito mais próxima da poesia do que da ciência, pois o filósofo também busca o recolhimento, o distanciamento da conversação para criar novos conceitos. Para essa finalidade, a filosofia também promove alterações de regras, revisita linhas de pensamento até então seguidas e concebe mudanças, novos conceitos.

Seguindo essas concepções, Flusser mantém-se na busca por uma filosofia-poética, uma filosofia que se inquieta com os limites da linguagem, com o risco da entropia, e quer manter viva a língua, propondo movimentos de síntese, em busca de novos significados.

A linguagem compõe o intelecto e partindo desta formação, o intelecto, por meio da poesia, pode tornar-se criador de língua, pois promove o avanço dos estágios da linguagem. Dessa forma, o intelecto enriquecido o bastante graças à participação autêntica na conversação, pode dar um passo mais elevado em direção ao inarticulado, em direção ao mundo. A poesia é, então, esse nível que está no limiar, que permite compreensão por estar numa zona próxima à conversação, mas que avança em direção ao não dito, promovendo o novo, formando frases (versos) de impacto, tamanho espanto causado pela aproximação com o que é denso e profundo – indizível.

O filósofo compreende as transformações da linguagem poética em quatro estágios. No primeiro estágio há um clima de recolhimento. “O intelecto não está mais junto com outros intelectos, mas isolado sobre si mesmo.” No segundo há uma concentração da língua. “Sua estrutura torna-se mais densa, surgem novas ligações entre as partes, surgem novas regras.” (FLUSSER, 1963, p. 161). O terceiro aponta para o teor impermeável da língua, para a dificuldade de análise por parte do intelecto. Nesse ponto, as palavras já não são decodificadas com tanta facilidade e precisão, é justamente esta dificuldade que preserva sua autenticidade. “Toda tentativa de analisar a língua neste estágio a afrouxa e destrói-lhe a qualidade de impermeabilização, isto é, a qualidade poética.” O quarto estágio, a habilidade do poeta em relação à língua, a conversação é superada: “[...] a língua está à mão, tornou-se instrumento.” (FLUSSER, 1963, p. 160-161).

O poeta, tendo domínio da linguagem a ponto de utilizá-la como instrumento, encontra-se em ambiente elevado, como quem observa a conversação e seus conceitos, aproxima-se do indizível e dele traz o espanto para a poesia. O poeta consegue romper com a previsibilidade da língua e suas regras gramaticais e semânticas. Com isso, a poesia cria língua, porque cria novos significados. A poesia mantém a língua viva, pois ao dizer originariamente o que diz, como se fosse a primeira vez, mais que versar sobre a realidade, desvela o abismo no qual essa realidade se sustenta.

A poesia mostra a estranheza própria da linguagem, o nada original no qual se funda a sua possibilidade discursiva. Em tudo o que ela diz, a poesia sempre mostra como a linguagem é abismal, medonha, fascinante, maravilhosa – como ela é indizível... Na poesia, a linguagem é falante por instaurar o indizível e, assim, promover a experiência de seu próprio mistério (PESSOA, 2002, p. 172).

A missão dos poetas é dupla, pois ao mesmo tempo em que são os nossos bandeirantes em busca dos mistérios do inarticulado, o poeta precisa dosar o nível de recolhimento. É por estar distante do falatório e se aproximar do indizível que a poesia é capaz de produzir sentidos improváveis e, por isso, criar in-formação (dar forma). Flusser, no entanto, afirma que esse lugar propício para a criação é também o limite para o intelecto, pois a linguagem poética aproxima-se do nada de tal maneira que pode perder-se, romper com todas as regras da língua e decair em situação semelhante à salada de palavras, zona inautêntica do hemisfério sul na qual as palavras encontram-se muito distantes da realidade, são sem sentido – entrópicas.

Nesse estágio, as linhas que ligam os pensamentos, promovendo troca de informações e síntese, se rompem, e o intelecto (formado pela linguagem na coletividade) se dissolve. “No lugar da rede da conversação, onde antes estava o nó, abre-se, de repente, o abismo do nada, dentro do qual flutuam destroços de frases, uma realidade aniquilada, a salada de palavras.” (FLUSSER, 1963, p. 214). O distanciamento em relação ao mundo, à realidade é tamanho que toda a liberdade linguística torna-se estéril, não produz novos sentidos, as frases encontram-se soltas, sem propósito: “As regras juntam-se e separam-se sem nenhuma regra aparente. [...] Os restos despedaçados do intelecto, vagando e divagando por sobre o nada, dissolvem-se progressivamente nele.” (FLUSSER, 1963, p. 167). Na salada de palavras, os intelectos estão perdidos; em vez de partirem do nada, criando formas de organizar o inarticulado, caminham para o efeito nulo de uma liberdade caótica, marcada pela impossibilidade de escolhas coerentes. As escolhas são feitas no escuro, não há direção nem sentido. Estão soltas na abstração.

A camada que está acima da poesia é denominada por Flusser como oração. Trata-se do estágio mais distante em relação à conversação (camada mais próxima da língua usual), do ambiente inundado pelo indizível, pelo inarticulado. A oração é o último vestígio de língua antes do silêncio absoluto do nada. Flusser entende que esse contato com o indizível ocorre de duas formas: “[...] a peroração, que ocorre mediante o simbolismo matemático

e lógico: e a adoração, que inclui todas as outras abordagens do intelecto ao indizível e tem, geralmente, a forma de reza.” (BATLICKOVA, 2010, p. 79). Na peroração, os elementos linguísticos são aos poucos substituídos por elementos matemáticos, ainda mais abstratos que as letras, formando espécies de metalínguas, cujo funcionamento nada tem a ver com a leitura linear da língua. Os elementos desses códigos matemáticos não permitem interpretação, eles só permitem o cálculo.

O filósofo procura explicar a insustentabilidade da lógica-matemática aplicada à linguagem e à construção de pensamento, pois esses elementos, algarismos, são insuficientes para representar as coisas do mundo, são códigos de efeito nulo, incapazes de organizar os elementos da realidade. Devido ao alto nível de abstração desses códigos e dos conceitos que os sustentam, nenhuma espécie de metalíngua formada por códigos matemáticos servem como forma de orientação. A linguagem não pode ser traduzida para códigos matemáticos, pois os algarismos não são capazes de produzir sentido tal como as palavras.

[...] A análise matemática é a tentativa de estabelecer conscientemente diversas camadas linguísticas, ‘metalíngua’, sejam progressivamente mais formais dessas camadas, a do cálculo lógico, da lógica algébrica, da lógica simbólica (ou qualquer que seja a expressão usada por seus construtores), seria puramente formal, abrangeria toda a língua e significaria nada. (FLUSSER, 1963, p. 169-170).

Escrever como quem calcula também é algo condenado por Flusser, pois anular as regras que orquestram a linguagem, desta forma, é destituí-la de autenticidade, é empobrecer e condenar a linguagem ao efeito mecânico, ao efeito nulo, à entropia. E ao se considerar a abrangência da teoria flusseriana, compreende-se que é a diluição do intelecto, que é formado pela língua e determinado por sua estrutura. “Tudo se repete eternamente sempre com as mesmas variações. Todas as frases são reversíveis, todas são reformuláveis mais simples ou mais complicadamente. O aparente processo reside em uma reformulação do eternamente idêntico: do nada.” (FLUSSER, 1963, p. 176). No estágio dominado pela lógica-matemática o intelecto não se põe em ambiente de conversação, não promove síntese de informações recebidas em informações novas, não há renovação e o intelecto dissolve as informações reduzindo-as a algarismos, promovendo repetições constantes.

O aumento da utilização de códigos matemáticos causa a uniformização dos intelectos, já que o teor interpretativo desses códigos inexistente. A tendência de um intelecto regido pela lógica-matemática é absorver a conversação, sem contribuir com nada, apenas traduzindo-a para os novos códigos. Nesse clima de aniquilação da interpretação, há a mudança da conversação para a oração, de forma abrupta, sem que se passe antes pelo estágio da poesia. “O método lógico-matemático ultrapassa a poesia sem nada apreender e compreender dela. Compenetrado como está do aspecto formal e estrutural da língua, o intelecto lógico é incapaz de descobrir-lhe o aspecto poético.” (FLUSSER, 1963, p. 177). Perde-se a capacidade de criação e de organização do caos, possibilitada apenas pela linguagem poética que promove a aproximação da realidade com o inarticulado, por meio do espanto. Sem a poesia, chega-se novamente ao silêncio, ao nada, que após todos os estágios resulta do excesso da crença na razão como cálculo devidamente dominado. O intelecto já não controla seus próprios avanços.

Outra forma de comunicação desenvolvida na camada da oração é a adoração. “Parte da situação poética, mas, ao invés de descer dela para a planície da conversação, pretende continuar a subida até os picos da oração, na esperança de alcançar uma clareza nova.” (FLUSSER, 1963, p. 178). Chega-se, no entanto, ao nível mítico da linguagem, nesse estágio abandonou-se de tal forma a estrutura da língua em conversação que ela é de todo incompreensível. “Naturalmente, essa explicação resulta na dissolução da língua e do intelecto. A separação entre intelecto e língua, entre o aspecto subjetivo e objetivo da realidade, portanto, quebra a realidade. O intelecto supera a língua e dissolve-se. O resto é silêncio.” (FLUSSER, 1963, p. 179).

Na camada da oração, a língua se distancia de tal forma de seu valor comunicativo (conversação) que as palavras estão separadas umas das outras, não fazem sentido. “Vistas a partir da conversação, as regiões além da poesia simplesmente não existem, são irreais por não serem conversáveis.” (FLUSSER, 1963, p. 179). Nesse ponto, a língua como reza (tamanho a abstração) se assemelha a camada do balbuciar, “[...] é a zona dos símbolos que nada simbolizam, a zona das palavras sem significado.” (FLUSSER, 1963, p. 184), quando partindo do nada inicial dos dados brutos começavam a ser traduzidos em linguagem oral, as palavras surgiam ainda sem conexão, na tentativa de fazer referência às coisas do mundo.

Na reza, no entanto, já se percorreu todas as camadas da língua, passou-se pela troca criativa da conversação, do recolher-se criador de poesia e se continuou avançando na complexidade em busca do indizível. A falta de sentido das palavras desconexas na camada da oração adoração aqui é resultado do excesso de abstração alcançado. Na tentativa de encontrar-se com o *nada*, com o mistério do que ainda não foi articulado, perde-se no caos do indizível, chega-se no limite da linguagem, e novamente ao nada.

O nada, na filosofia de Flusser, herda concepções do conceito de nada heideggeriano. Para ambos os pensadores, o contato com o nada se dá pelo espanto e angústia diante do que ainda não foi articulado; portanto, tem valor originário. “Somente à base da originária revelação do nada pode o ser-aí² do homem chegar ao ente e nele entrar. Na medida em que o ser-aí se refere, de acordo com sua essência, ao ente que ele próprio é, procede já sempre, como tal ser-aí, do nada revelado.”³

Heidegger explica que o nada está em meio ao clima da angústia daquilo que não pode ser definido. “O caráter de indeterminação daquilo diante de e por que nos angustiamos, contudo, não é apenas uma simples falta de determinação, mas a essencial impossibilidade de determinação.” (HEIDEGGER, 1943, p. 9). Trata-se da angústia diante das coisas do mundo quando se consegue perceber o clima instigante e suspenso que envolve a aparência das coisas.

Seguindo esse raciocínio, é possível compreender que as coisas do mundo, vistas em sua superficialidade, tal como ocorre nas cidades contemporâneas e nas informações transmitidas por diversos meios de comunicação, podem inibir uma recepção mais aprofundada, que visa abranger o dado apresentado em meio às inter-relações possíveis e seus sentidos originários. “Distintos destes discursos do falatório público, a poesia busca sempre falar considerando a origem do que é dito. Ao contrário de apenas reproduzir o que todos dizem, o discurso poético cuida de dizer o que diz como se fosse a primeira vez.” (PESSOA, 2002, p. 170).

O nada de Heidegger não é negação do ente ou a afirmação da não existência, mas sim a referência ao que não pode ser definido:

² O “ser-aí” heideggeriano, grosso modo, refere-se ao ente em sua forma bruta de aparecer, desprovido de conceitos anteriores. É o princípio da fenomenologia de Heidegger.

³ HEIDEGGER, Martin. *Que é metafísica*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6602418/Que-e-Metafisica>> Acesso em: 21 dez. 2011.

A angústia nos corta a palavra. Pelo fato de o ente em sua totalidade fugir, e assim, justamente, nos acossa o nada, em sua presença, emudece qualquer dicção do ‘é’. O fato de nós procurarmos muitas vezes, na estranheza da angústia, romper o vazio silêncio com palavras sem nexos é apenas o testemunho da presença do nada. Que a angústia revela o nada é confirmado imediatamente pelo próprio homem quando a angústia se afastou. Na posse da claridade do olhar, a lembrança recente nos leva a dizer: Diante de que e por que nós nos angustiávamos era ‘propriamente’ – nada (HEIDEGGER, 1943, p. 9)

Flusser aplica essas concepções ao uso da linguagem. “O *nada*, longe de ser um conceito vazio e negativo, torna-se um superposto sinônimo do *indizível*” (FLUSSER, 1963, p. 142, grifos no original). Assim como existe um nada originário para todas as coisas, existe também um nada originário em relação à linguagem. Retornando ao gráfico identifica-se o nada inicial, referindo-se à fase que antecede a linguagem, quando não havia mediação linguística entre o homem e o mundo. No topo do hemisfério norte há o nada final, referindo-se ao ponto máximo alcançado com todo o desenvolvimento da linguagem e seus níveis de abstração e distanciamento do mundo real. O processo de realização da língua supera a si mesma, cai-se na indiscursabilidade, no silêncio.

O filósofo aplica à sua análise dos estágios linguísticos os princípios da segunda lei da termodinâmica, que prevê a entropia para toda matéria. Esse caminho é traçado no gráfico, no sentido crescente sul – norte, partindo do silêncio inautêntico, passa pelos ruídos sem forma do balbuciar, pelas palavras desconexas da salada de palavras, e chega à repetição inautêntica da conversa fiada. No hemisfério que representa a linguagem, em uso consciente e criativo pelo homem, a conversação é a primeira camada. Nesse estágio o acúmulo de informações amplia progressivamente a capacidade da língua; no entanto, nessa camada impõem-se as limitações das regras e conceitos fixos. A partir daí, libertar-se das regras estruturais da gramática e das convenções linguísticas significa também abstrair-se da realidade vivenciada, da realidade em conversação, para partir em direção à realidade encoberta e aos sentidos originários que se renovam no *devenir*⁴.

⁴ A noção de *devenir* é criada por Heráclito, conforme registro em *Fragments*. A idéia da constante mudança das coisas tem como principal referência a alegoria que envolve o homem e o rio, na qual o passar do tempo e a constante fluidez do rio impede que o homem e o rio sejam algo mais do que um constante vir a ser. “Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos”. A “harmonia entre os opostos” também é um elemento importante na idéia de *devenir* de Heráclito, as transformações surgem a partir de uma luta constante entre forças contrárias. (MOSE, 2011, p. 88-89).

A poesia em clima de suspensão cria novos significados para as palavras, novas regras de sintaxe e morfologia, desmembra e reorganiza os discursos criando o espanto, estranhamento e, portanto, in-formação.

O risco, segundo Flusser, está na continuidade desse caminho em direção ao indizível (ao nada), pois há o risco de perder-se, de produzir metalíngua incapaz de ser compreendida, é o caso da camada da oração. Este é o último estágio dessa linha progressiva, a queda novamente no indizível.

Nesse sentido, Flusser evidencia o potencial de criação de língua existente na poesia tendo em vista a autenticidade que ela adquire nesse estágio, graças ao seu posicionamento intermediário entre a conversação diária e nebulosidade da oração. A língua na poesia consegue evitar a queda na entropia, seja por superar a redundância da conversação, seja por se preservar em relação ao nada. Na poesia há um contato com o espanto do indizível (o nada), mas os níveis de abstração não são tão elevados quanto na oração. A linguagem poética garante entendimento suficiente para permitir novas significações para a realidade – orientação.

A busca por trazer a linguagem para perto dos dados brutos funciona como uma postura afirmativa ante a impossibilidade de criar correspondência entre a linguagem e a realidade em si. Tal impossibilidade não é negada, em vez disso, afirma-se a busca de significações possíveis, cuja criação – ficção ou não – é encarada como condição inicial que possibilita multiplicidade inesgotável graças à inventividade humana. Dessa forma, é possível dirigir-se ao espanto inaugural e “[...] continuarmos a grande aventura que é o pensamento, mas sacrifiquemos a loucura orgulhosa de querer dominar o de tudo diferente com o nosso pensamento.” (FLUSSER *apud* BERNARDO, 2008, p. 123).

Os sentidos mostram o mundo em movimentos e relações que impõem significados diferentes, em diversos âmbitos. Cabe ao intelecto procurar ordenar tais significados possíveis, contudo preservando o mistério de uma realidade que não se deixa esgotar. É esta a condição de ordenação do único cosmos possível, pois no mundo as coisas aparecem desordenadas aos sentidos, “[...] são dados inarticulados, isto é, imediatos. Para serem computados, precisam ser articulados, isto é, transformados em palavras.” (FLUSSER, 1963, p. 22). Conforme afirma Flusser, este é o único cosmos possível. Essa ordenação, no entanto, é repleta de incertezas e limitações que a tradução para o código linguístico exige. A arrogância

de imposições estruturais de causa e efeito, de verdades fixas são, portanto, inapropriadas. O clima da linguagem deve ser o da sugestão poética, como quem sugere significados, o que permite a continuidade da busca, evitando o engessamento de proposições que giram dentro de si mesmas.

As coisas tem peso,
massa, volume, tamanho,
tempo, forma, cor,
posição, textura, duração
densidade, cheiro, valor
consistência, profundidade
contorno, temperatura,
função, aparência, preço,
destino e idade
sentido
as coisas não tem paz.
(ANTUNES, 1997, p. 90-91)

No poema acima apresentado, Arnaldo Antunes expõe diversos aspectos das coisas, numa sequência que, de tão extensa, transmite a ideia de que muitas outras características são possíveis além das apresentadas. Essa interpretação se dá, principalmente, pelo uso da última palavra apresentada como elemento da coisa, o sentido. Procura-se dar evidência à diversidade de características, às muitas formas de se apresentar, a multiplicidade de perspectivas a serem analisadas justamente para concluir que os motivos são múltiplos, que, no mundo, as coisas não estão em ordem, tal o que se concebe como ordem, como combinação, como sequência lógica de causa e efeito. E, na última linha, afirma “As coisas não tem paz”. Os humanos são os que, por meio da linguagem, procura impor a ordem – paz – às coisas e essa ordem é pautada pela linearidade traçada na escrita. O poeta rompe, de certa forma, com esta linearidade, pois o que há em todo o poema, exceto na última linha, é uma sequência de características postas uma depois da outra, sem conexões que as relacionem, mas sim pausas marcadas pelo uso de vírgulas entre essas características sintetizadas em uma palavra por vez para mostrar os diversos aspectos de uma coisa. O poema, portanto, não pretende definir. A coisa não é ao menos identificada. As características expostas cabem a todas as coisas, para sugerir, portanto, que todas as coisas tem múltiplos significados e que o entendimento é incapaz de condensar toda a realidade.

Com a leitura dos poemas de *As coisas*, faz-se uma espécie de viagem no tempo-espaço. Retorna-se à experiência inaugural da linguagem, em nível não tão primário quanto os ruídos sem forma do balbuciar ou a confusão de palavras da salada de palavras, mas sim ao ponto em que o humano passa a articular de forma consciente, a linguagem para organizar suas impressões sobre os fenômenos. Antunes retorna ao momento de passagem da salada de palavras para a conversação. Está-se na linha central do Equador da realidade, no ponto de maior autenticidade em relação à língua, pois trata-se do momento de consolidação das regras lógico-gramaticais da língua, configurando o intelecto e os moldes cognitivos de acúmulo e processamento de informações. “Formam-se frases, isto é, surgem informações, e estas são emitidas e tornam-se mensagens. Os intelectos são os lugares dentro da conversação onde as informações surgem ou são acumuladas.” (FLUSSER, 1963, p. 148). Preserva-se nesse estágio, no entanto, a preocupação de língua como orientação em meio ao mundo. Nesse estágio, a língua ainda está próxima da procura por compreender o mundo dos fatos, do aparecer das coisas. O nível de abstração é moderado, os conceitos menos complexos e menos distantes da vida.

Referências bibliográficas

ANTUNES, A. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

BATLICKOVA, E. *A época brasileira de Vilém Flusser*. São Paulo: Annablume, 2010.

BERNARDO, G.; FINGER, A.; GULDIN, R. *Vilém Flusser: uma introdução*. São Paulo: Annablume, 2008.

FLUSSER, V. *Língua e realidade*, São Paulo: Herder, 1963.

_____. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Annablume, 2011b.

HEIDEGGER, M. *Que é metafísica*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6602418/Que-e-Metafisica>> Acesso em: 21 dez. 2011.

MOSÉ, V. *O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PESSOA, F. M. Da linguagem, poesia e filosofia. In: *Poesia: Horizonte & Presença*. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, UFES, 2002, p. 165- 174.

As múltiplas linguagens e as práticas de leitura na escola: um olhar para o (não) verbal

Marcio José de Lima Winchuar
*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR*

Everton Gelinski Gomes de Souza
*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR*

Resumo: O presente estudo mostra possibilidades de leitura e interpretação por meio do gênero charge, à luz dos pressupostos teóricos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE's), bem como de autores que mencionam a leitura enquanto prática social. Para isso, o *corpus* delimita-se ao pôster oficial da Copa do Mundo FIFA 2014 e a duas charges que fazem uma intertextualidade com este cartaz. A partir das análises, problematiza-se as maneiras de ler e mostra-se como o (não) verbal produz sentidos e significações nos leitores, fazendo-os estabelecer relações entre os textos e as práticas sociais presentes na sociedade.

Palavras-chaves: Leitura. Diretrizes Curriculares Estaduais. Interpretação. (Não) Verbal.

Resumen: El presente estudio muestra las posibilidades de lectura y interpretación por medio del género cómic, a la luz de los presupuestos teóricos establecidos por las Directrices Curriculares Estadales de Lengua Portuguesa (DCE), bien como los autores que mencionan la lectura como práctica social. Para eso, el corpus se delimita con el póster oficial de la Copa Mundial de FIFA 2014 y con dos cómics que hacen una intertextualidad con este cartel. A partir de los análisis, problematizamos las formas de leer y mostrar cómo el (no) verbal produce sentidos y significados en los lectores, haciéndolos establecer relaciones entre los textos y las prácticas sociales presentes en la sociedad.

Palabras-clave: Lectura. Directrices Curriculares Estadales. Interpretación. (No) Verbal.

Introdução

A prática de leitura, em sala de aula, é discutida por diversos estudiosos do campo da linguagem. Esses estudos refletem, de forma bastante significativa, no processo de ensino/aprendizagem, por meio de diferentes trabalhos inseridos a partir de diversas linhas teóricas. Nesse artigo, há a leitura enquanto um ato dialógico e interlocutivo, no qual o leitor possui um papel ativo e faz parte

do processo de produção de sentidos, uma vez que se utiliza de sua vivência cultural, seu conhecimento de mundo e linguístico, a fim de interpretar o texto.

Nessa esteira, temos o norte são os pressupostos teóricos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE). Para esse documento, ler é “[...] familiarizar-se com diferentes textos produzidos nas diversas esferas sociais: jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc.” (PARANÁ, 2009, p. 71). Isso quer dizer que o aluno precisa, na escola, ter contato com diversos gêneros textuais, com os quais ele deparar-se-á no decorrer de sua vida, posto que a leitura é considerada como prática social e não como uma atividade isolada do contexto sócio-histórico do aluno e/ou do autor.

Nessa conjuntura, fica evidente o dever da escola e, principalmente, do professor em trabalhar a leitura a partir de diversos gêneros. Vale lembrar a importância do trabalho com múltiplas linguagens, enfatizando a leitura tanto de textos verbais como imagéticos, que se dão por meio de cartazes, propagandas, *banners*, imagens digitais e virtuais. Além disso, em determinadas materialidades, o verbal comunga-se com o não verbal no processo de produção de sentidos, sendo impossível excluir uma das linguagens no momento da interpretação.

Na tentativa de trabalhar o verbal e o imagético nas aulas de leitura, interpreta-se, nessa proposta, o pôster oficial da Copa do Mundo FIFA 2014¹ e duas charges que retomam esse cartaz. Acredita-se que, ao trabalhar a leitura por meio dessas materialidades, contribui-se com o desenvolvimento de práticas de letramento e interpretação em sala de aula. É importante ressaltar que a charge mostra um acontecimento a partir do cômico, do irônico, do não dito, funcionando como um mecanismo importante na sociedade, posto que traz à tona problemas que são vivenciados no cotidiano de todos.

Em linhas gerais, o objetivo é trazer possibilidades de leitura, bem como mostrar como os sentidos são (des)construídos por meio da charge, tendo em vista o texto enquanto materialidade ideológica e a posição do sujeito leitor, que preenche lacunas de acordo com suas crenças, o lugar de onde fala, sua ideologia e o contexto em que está inserido. Esses fatores são considerados determinantes da interpretação. De acordo com Rojo (2003), é importante desenvolver pesquisas nesse âmbito, pois, a escola

¹ Utilizou-se, em outro trabalho, o pôster e uma das charges como *corpus*, no entanto, a perspectiva teórica e de análise centrou-se na abordagem discursiva.

continua sendo o local em que as relações sociais repousam num enorme trabalho de objetivação e codificação, em que os saberes são desligados e autonomizados em relação às práticas sociais.

Diante desse cenário, observa-se que a prática de professores de língua materna revela-se, de um lado, desarmonizada com os documentos que norteiam o ensino de língua - DCE's - e, diante dessa constatação, considera-se pertinente pensar em práticas de leitura contextualizadas que priorizam o sujeito leitor e sua posição diante da sociedade, justificando o presente trabalho. Acredita-se que, por meio dele, possam ser canalizadas práticas que adentrem o ambiente escolar, contribuindo para que as aulas sejam enriquecidas, melhoradas e os alunos tornem-se leitores aptos a desenvolver uma consciência responsiva e repensar as suas relações com os textos.

Diante do exposto, apresenta-se, nesse primeiro momento, o *corpus* e as pretensões para o trabalho. Em seguida expõe-se, em rápidas considerações, a noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992), a constituição do gênero charge (FLORES, 2002), bem como a concepção de leitura e letramento que direciona as discussões (PARANÁ, 2009), (JOUVE, 2009), (LEFFA, 1996, 1999), (ROJO, 2009), (SOARES, 2002) e KOCH e ELIAS, 2011). Em seguida, analisa-se o *corpus* e traça-se efeitos de fechamento.

O gênero charge

Trabalha-se com a noção de gêneros do discurso a partir da abordagem bakhtiniana que os denomina “[...] tipos de enunciados relativamente estáveis.”, pertencentes a diversas esferas da atividade humana, sempre relacionados com a utilização da língua. Cada enunciado reflete as finalidades e as condições específicas de cada esfera, não só por seu conteúdo, mas também por seu estilo e construção composicional. A variedade dos gêneros do discurso é infinita, posto que a multiplicidade da atividade humana é inesgotável. Cada esfera comporta um repertório de gêneros que se diferencia e se amplia à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992).

O gênero charge surgiu na França no século XIX, tendo a função político-social de protesto contra a não liberdade de expressão da imprensa na época. Convém frisar que o termo é originário do francês *charger*, e conota a carga, o exagero, caracterizando-se como uma crônica humorística. Nessa conjuntura, a charge possui um viés de crítica, produzindo efeitos que se ligam ao hilário, ao cômico, com tom de exagero (MACHADO, 2000).

Toma-se a charge enquanto um gênero que vem se adaptando na atualidade, uma vez que é veiculado em diferentes mídias, fator que pode influenciar em sua configuração e no processo de produção de sentidos, uma vez que são compostos a partir de finalidades diferenciadas e lidos por públicos distintos. Cada esfera da comunicação produz gêneros necessários para suas atividades. Alguns deles são transformados, adaptados, renovados e até mesmo criados de acordo com a necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro. Esses enunciados variam como a língua, que é viva e não estanca (PARANÁ, 2009).

Tendo em vista o dever da escola de “[...] possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de comunicação.” (PARANÁ, 2009, p.48), acredita-se que o professor deve potencializar o processo de ensino/aprendizagem e um dos caminhos se dá por meio da leitura de gêneros emergentes da realidade contemporânea, os quais estão cada vez mais inseridos na realidade dos alunos.

Ao se pensar nesses gêneros, traz-se a charge, tendo em vista que ela pode ser considerada um gênero que está à margem da sociedade atual, pois pode circular em jornais, revistas e/ou *sites* da *internet*, possibilitando o acesso de diferentes públicos. Sua constituição é marcada tanto pelo verbal, quanto pelo não verbal. O não verbal mostra os pormenores caracterizados de personagens, situações, ambientes, objetos, que são apresentados de diversas formas. O verbal, marcado pelos comentários, relaciona-se à situação representada, aparecendo por escrito. É importante frisar que o verbal e o não verbal se completam de tal modo que acaba se tornando difícil compreender o texto excluindo um dos códigos, posto que um se constitui como parte do processo de produção de sentidos do outro (FLORES, 2002).

É sobretudo importante destacar a charge como portadora de uma linguagem polêmica, irônica e implícita que necessita a atenção do leitor. Nessa esteira, olhar para a charge é pensar no texto enquanto aquilo que desperta a reflexão, a partir dos inúmeros efeitos de sentidos que podem ressoar, uma vez que de forma satírica e irônica, mostra a (não) realidade de um acontecimento ou situação, em condições de produção pré-determinadas. Assim, a charge é considerada um interessante objeto de estudo por aquilo que (não) mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que se vive, podendo, por meio dos efeitos de sentidos, polemizar e criar um imaginário acerca de diversos acontecimentos (FLORES, 2002).

A leitura e o processo de ensino/aprendizagem

As concepções de leitura ocupam um terreno bastante significativo no âmbito dos estudos da linguagem, uma vez que cada uma, em seu tempo, e ancoradas em diversos campos teóricos, fazem parte da constituição do ensino no Brasil e contribuem para o desenvolvimento dos estudos acerca da leitura e, principalmente, para concepções tidas na atualidade. Nesse trabalho, legitima-se o diálogo entre vertentes teóricas, priorizando a leitura enquanto aquela que está intrinsecamente ligada às práticas sociais, nas quais a produção e atribuição de sentidos se mostram presentes por meio do leitor.

De acordo com Jouve (2009) relaciona-se a leitura como uma atividade complexa, plural e que se desenvolve em várias direções. Nesse âmbito, torna-se impossível pensá-la enquanto algo que designa uma neutralidade, uma vez que ela remete a um processo que é pautado não só no texto lido, mas também, nas condições de produção que envolvem o contexto sócio-histórico e o leitor, que por sua vez preenche lacunas deixadas pelo texto, sendo parte fundamental no processo de construção de sentidos. Pode-se acrescentar, ainda, que o texto é carregado de ideologia, argumentos, influências que agem no leitor, podendo (re)significá-lo em diversos aspectos.

Por esse viés, ao olhar para a leitura enquanto uma experiência, sabe-se que o texto age sobre o leitor, podendo exercer influência concreta, sendo aquela que confirma ou modifica as atitudes e práticas imediatas do leitor e as que se concentram em recrear e divertir. Vale destacar que alguns gêneros, por trás de desafios de prazer explícitos (cômico, distração, emoção), escondem-se verdadeiros desafios performativos que informam, convencem e argumentam (JOUVE, 2009).

Ao se pensar o leitor enquanto aquele que atribui sentido à leitura, não se deixa de lado os múltiplos efeitos de sentido que podem ser instaurados a partir de um texto, uma vez que cada sujeito traz consigo uma bagagem cultural e ideológica diferenciada. Além disso, há leitores que possuem um conhecimento de mundo maior em relação a outros, sendo isso um forte aliado no momento da interpretação. Não se perde de vista que, nesse processo, ocorre um grande jogo de força ideológico, determinante de certas leituras, que se dá tanto por meio do texto quanto por meio do leitor.

Como se observa, o exposto encontra com o que cita Leffa (1996), quando postula que o processo de leitura envolve diversos aspectos,

atendendo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. Uma descrição do processo de compreensão leva em conta, no mínimo, o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá tal encontro. É importante frisar que a interpretação se dá a partir desses três fatores, no qual o texto não é o principal responsável pela atribuição de sentidos e sim o leitor e as condições nas quais ocorre a leitura.

Outra questão refere-se aos diferentes gêneros, uma vez que alguns são mais complexos e outros nem tanto. Nesse contexto, é impossível efetuar a leitura de um fragmento de texto retirado de sua totalidade, pois, os sentidos estão intimamente interligados ao contexto no qual ocorre o discurso. Assim, o aluno precisa perceber que em uma charge, por exemplo, somente o verbal lido de forma isolada perde o seu real sentido, uma vez que há um jogo de forças que determina a interpretação e acontece por meio do gênero e as linguagens que o constituem.

Considera-se importante a prática de leitura a partir de diversas linguagens, pois o aluno se depara com elas diariamente em seu cotidiano. Nesse aspecto, as DCE's (2009) estabelecem como tarefa da escola possibilitar que os alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de comunicação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. Nesse sentido, a leitura garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas, alterando seu estado ou condição em aspectos sociais, culturais, políticos, linguísticos, etc.

Ao tratar a noção de letramento, destaca-se Rojo (2009, p. 10), que entende o conceito no plural e que corresponde a “[...] um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentido.” A partir dessa definição, entende-se a complexidade do conceito, uma vez que se está inserido em um contexto social que exige a leitura de diversas formas de linguagens e diversas situações que estão intrinsecamente ligadas a práticas de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, os letramentos ocorrerão a partir de gêneros do discurso, entre eles, da charge que está inserida no contexto do aluno por meio de diversos veículos midiáticos e traz em sua constituição, diferentes

linguagens que precisam ser lidas. Um leitor letrado é aquele que não só decodifica a mensagem, mas aquele que é capaz de atribuir sentidos ao que lê, a partir de diversas formas de linguagem. A partir desse conceito, é tarefa do professor oportunizar a apropriação das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros, inseridos em práticas reais e contextualizadas, de modo a fazê-los letrados.

Soares (2002) relaciona a palavra letramentos com efeitos cognitivos, culturais e sociais em função dos contextos de interação com a leitura e escrita e suas múltiplas formas de apresentação, principalmente, em contextos relacionados com a tecnologia, fato que ocorre nesse trabalho, posto que a efetivação da leitura, por meio do *corpus*, se dá no ambiente virtual, resultando, principalmente, na formação de leitores críticos e letrados em vários ambientes.

O aluno letrado é aquele que, para interpretar, consegue estabelecer relações entre os textos verbais ou imagéticos. Ao relacionar os textos há a apropriação do conceito de intertextualidade que, de acordo com Koch e Elias (2011), encontra-se na base e constituição de cada dizer. Nesse sentido, todo texto remete a outro(s) textos, funcionando, em alguns casos, como uma resposta ao que (não) foi dito ou ao que ainda será dito. É possível observar a remissão de um texto ao outro, todavia, é preciso que o texto a que se remete faça parte da memória social dos leitores.

Em seguida, para a realização das análises, utiliza-se um olhar interpretativo, tendo o texto enquanto um mecanismo que “[...] em vez de afiançar valores dominantes pode, por meio da leitura, legitimar novos valores.” (JOUVE, 2009, p. 125). Nesse sentido, a prática da leitura não trata de transmitir verdades, informações, normas, mas de criar referências novas. São essas referências que se pretende suscitar nos leitores, que olham para o texto como algo incompleto, porém, não neutro. Nesse contexto, a charge é não só uma intertextualidade, mas um mecanismo de resposta a diversos acontecimentos.

Análise do *corpus*

As charges analisadas fazem uma intertextualidade com o lançamento do pôster oficial da Copa do Mundo 2014, que ocorreu em 30 de janeiro de 2013, no Rio de Janeiro, pelo Secretário Geral da FIFA, Jérôme Valcke. Os critérios que envolvem a escolha das materialidades relacionam-se com sua grande circulação em *sites*, *blogs* e redes sociais no período que envolve o campeonato mundial. De acordo com informações obtidas no Portal da

Copa², o material foi elaborado pela agência de criação brasileira Crama e escolhida entre três concorrentes. Segundo Valcke, trata-se de um exemplo da criatividade brasileira e servirá como um esplêndido cartão de visita para a Copa do Mundo FIFA 2014, conforme mostra-se nas análises. Opta-se por não trazer as materialidades no corpo do texto, mas disponibilizar seu endereço eletrônico em nota de rodapé, para consulta dos leitores.

Com o intuito de contextualizar, interpreta-se o pôster oficial da copa³ para, em seguida, analisar as charges. Ao observá-lo, é possível perceber certa ênfase dada ao mapa do Brasil, imagem central em branco, formada pelo entorno de duas pernas de jogadores de futebol e uma bola. Esse jogo de imagens pode evidenciar a identidade nacional como aquela extremamente ligada ao futebol. Isso é possível por meio do preenchimento de lacunas feitas pelos leitores que, muitas vezes, conhecem o Brasil enquanto país do futebol. Nesse sentido, podem ocorrer efeitos de identificação de brasileiros com o futebol e, ao mesmo tempo, com o Brasil, podendo o país ser representado pelo futebol e, concomitantemente, o futebol ser representado pelo país. Isso pode acontecer por meio do jogo de forças ideológico encontrado no texto, direcionando a algumas interpretações.

Ao tratar de identificação com o Brasil, não se pode deixar de lado o fato de que ele sucede não somente com o futebol, pois, mesmo este sendo um efeito predominante e de destaque, o mapa é formado, também, por imagens que retomam o Brasil de outras formas, tal como se vê nas imagens que formam o entorno do mapa. Percebe-se aí o trabalho da memória que atualiza uma identidade que se coloca como bastante diversificada. Na imagem, traços da cultura brasileira são retomados e estes fatores podem contribuir com uma (re)afirmação da identidade nacional. Todavia, isso só se processa por meio de um conhecimento de mundo partilhado, pois, o leitor precisa estabelecer relações do que lê com seu conhecimento prévio.

As imagens que retomam a flora e a fauna nacionais são observadas por meio de diversos animais, entre eles: o beija-flor, o mico-leão-dourado, o tatu, o tucano, entre diversas aves. Além disso, vários cantos do Brasil também são retomados por meio de imagens, representando sujeitos, lugares e a cultura nacional. Dentre as imagens, destacam-se: o Cristo Redentor,

² Disponível em: <<http://www.copa2014.gov.br/pt-br/noticia/embaixadores-da-copa-do-mundo-da-fifa-2014-apresentam-cartaz-oficial>>

³ Disponível em: <http://www.copa2014.gov.br/sites/default/files/poster_cartaz_oficial_brasil2014_alta.jpg> Acesso em: 15 de julho de 2013.

a baiana, o boi-bumbá, o chimarrão, os capoeiristas, o pandeiro, os grãos de café e o *petit-pavé*, que retoma a calçada de Copacabana e a história da colonização brasileira. Observa-se o papel do leitor que precisa relacionar suas leituras com outros conhecimentos para que o sentido ocorra, ou seja, é preciso que exista, por parte dele, um conhecimento prévio acerca do Brasil e o ser brasileiro, para que as imagens e o cartaz em si produzam tais sentidos.

É possível observar que o pôster traz diversos sentidos positivos com relação à identidade e cultura brasileiras, posto que cada imagem retoma, por meio das imagens e do conhecimento de mundo do leitor, parte do que constitui o Brasil como tal. Há a representação dos quatro cantos do Brasil e a diversidade cultural encontrada no país. Nesse sentido, pensa-se que a identificação dos brasileiros com o pôster dá-se de diversas formas, seja por mecanismos que retomam o Brasil como país do futebol ou como lugar de diversas culturas que são apresentadas de várias formas como no cartaz em que todos os brasileiros têm espaço.

Em seguida, lança-se um olhar para uma charge assinada como Charge do Samuca⁴ que circula em diversos *sites* na *internet*. Conforme observar-se-á nas análises, a charge produz efeitos de sentidos até então silenciados ou não ditos no cartaz, mas que são retomados por meio do cômico e do irônico. Sabe-se que os sentidos possuem relação direta com as condições de produção do discurso, que envolvem o leitor, o momento sócio-histórico e o próprio texto. Assim, torna-se impossível, tal como já cita Jouve (2009), pensar a leitura e o próprio texto como algo neutro, pois, é possível a observação de um jogo de forças ideológico entre texto e leitor que determina a leitura.

Para mostrar como a charge pode (des)construir sentidos, apresenta-se como um mesmo fato/acontecimento é colocado a partir de diferentes textos. A charge em questão faz uma intertextualidade com o cartaz oficial da copa, no entanto, encaminha para sentidos que divergem. A perna do jogador de futebol com animais permite ao leitor o preenchimento de lacunas que encaminham para a cultura brasileira juntamente com a outra perna e com a bola, não é mais aquela que retoma o que há de melhor na cultura brasileira e sim, talvez o que há de pior, um saco de dinheiro com a escrita desvio de verbas.

O saco de dinheiro retoma todo contexto sócio-histórico brasileiro e contribui com a formação de um imaginário coletivo que coloca o Brasil como um dos países em que mais há corrupção no mundo. A perna que

⁴ Disponível em: <http://www.futebolarte.blog.br/wp-content/uploads/Copa_do_mundo_2014_Samuca.jpg> Acesso em: 15 de julho de 2013.

chuta a bola na materialidade já não é mais aquela que é colocada no pôster. O sapato social e a calça aparentemente social retomam o político como aquele responsável pela corrupção no país. A partir disso, ressoam sentidos que atualizam toda a problemática trazida pela copa do mundo, principalmente, o que se diz sobre maus investimentos, atrasos de obras e desvios de verbas. Tal interpretação só é possível porque se tem a leitura não como uma atividade isolada do contexto social, mas como aquela que estabelece relações com o contexto histórico vivenciado. Nesse sentido, tornam-se importantes as palavras de Leffa (2009, p. 62) quando menciona que “[...] o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor.”, que preenche lacunas e atribui os sentidos ao texto.

É possível perceber toda uma (des)construção discursiva do pôster oficial da Copa do Mundo 2014, posto que o Brasil não é mais colocado como aquele país rico em cultura e apaixonado pelo futebol, pois, os sentidos direcionam para um país marcado pelo mau uso do dinheiro público e pela corrupção em diversos aspectos. Esses sentidos ocorrem, principalmente, por meio da ideologia dominante no texto e, conforme citado anteriormente, é característica do gênero charge mostrar problemas sociais por meio do cômico e do irônico. Relaciona-se este fato, como já afirma Jouve (2009) que o texto pode influenciar o comportamento do leitor que modifica suas atitudes e tornar-se crítico e ativo diante da sociedade. Convém mencionar que não é possível provar que isso ocorre, posto que os sentidos são múltiplos, no entanto, se abordado de uma forma significativa pelo professor, pode contribuir com o letramento crítico do aluno.

A charge assinada por Gean Galvão⁵, faz, também, uma intertextualidade explícita com o pôster oficial da copa, pois, o próprio integra a charge, trazendo caricaturas de representantes do comitê da copa, entre eles, o jogador Ronaldo, bem como a escrita pôster oficial da copa. Percebe-se o trabalho da ideologia em funcionamento no texto que, por meio da ironia, apresenta outras versões do fato ocorrido.

É possível observar a (des)construção de sentidos positivos encontrados no pôster oficial, uma vez que há a intertextualidade explícita do lançamento do cartaz e sua não funcionalidade, posto que no próximo quadro, há as paredes do estádio ainda em fase inicial de construção. A partir dessa construção, evidenciam-se sentidos negativos que direcionam e demonstram certa falta de coerência e a não funcionalidade dos cartazes.

⁵ Disponível em: <<http://www.futebolarte.blog.br/wp-content/uploads/Copa.jpg>> Acesso em 15 de julho de 2013.

O sujeito leitor, ao observar o tom irônico da charge, preenche lacunas no momento da interpretação, pois, com base no contexto sócio-histórico vivenciado, alguns fatos justificam o sentido da charge, tais como: atraso nas obras, superfaturamento, irregularidades, falta de planejamento, entre outros. Esse fato pode produzir sentidos considerados negativos com relação à Copa do Mundo e a administração atual. Nesse sentido, pode funcionar por meio do irônico, um forte poder ideológico e, de acordo com Jouve (2009) provoca mudanças significativas no sujeito-leitor, tais como posicionamentos e a modificação de atitudes práticas e imediatas.

Assim, convém frisar a importância do gênero charge nas práticas de leitura em sala de aula, pois, elas provocam mudanças significativas no aluno, bem como contribuem com o processo de letramento, posto que é um texto repleto de ideologia. Convém aos professores mostrar o funcionamento dessa ideologia no texto, instigando no aluno a desconfiança e o hábito de buscar diferentes fontes acerca de um mesmo acontecimento. A partir disso, acredita-se que se caminha ao encontro de sujeitos capazes de mudar o lugar social em que vivem, sendo agentes no processo de construção de sentidos.

Nessa linha de análise, percebe-se que o contexto em que ocorre o discurso, bem como os sujeitos leitores possuem ligação com a produção de sentidos e, em alguns casos, determinam o que deve e o que não deve ser dito. Cumpre observar, todavia, que apresenta-se possibilidades de leitura e não se exclui outras versões, desde que haja coerências externas e não olhem para o texto como algo isolado do contexto histórico atual em que ocorreram os discursos.

Considerações finais

A partir das análises das charges e do cartaz oficial da copa, coloca-se em prática parte da teoria da leitura apresentada nos documentos que norteiam o ensino no Paraná (DCE), bem como sugerida por alguns teóricos da atualidade, julgados pertinentes para a formação de leitores críticos e responsivos. É importante frisar que, não só se mostra noções de leitura e letramento, como também, apresenta-se práticas de interpretação que podem ser implantadas no âmbito escolar.

O gênero charge mostra como o não dito pode ressoar por meio do dito, principalmente, por meio do cômico e irônico. Nessa esteira, acredita-se que o leitor passará a olhar para o texto não como simples decodificação, mas como aquele que estabelece relações entre os textos e as práticas sociais, que fazem parte de seu conhecimento de mundo.

Nessa conjuntura, a leitura é trabalhada enquanto prática que envolve demandas históricas, econômicas, sociais e ideológicas, que se traz à tona nesta proposta. Como destacado anteriormente, é de suma importância a atuação do sujeito-leitor, bem como do professor, este como mediador do processo de ensino/aprendizagem (PARANÁ, 2009), instigando no aluno a prática de uma leitura significativa, dando condições para que sentidos sejam atribuídos, em que o desenvolvimento de um posicionamento ativo e atuante nas práticas de letramento da sociedade seja constante.

Na tentativa de interpretar, o professor aciona conhecimentos até então desconhecidos do aluno, tais como: a história da Copa do Mundo, o contexto sócio-histórico vivenciado no Brasil, a cultura brasileira, a representação do futebol na cultura brasileira, bem como a corrupção e a política no país. Dessa forma, desenvolvem-se práticas de letramento que ultrapassam o ambiente escolar e possibilitam, ao aluno, um repertório de leituras significativo no momento da interpretação de charges. A partir disso e do conhecimento do jogo de forças ideológico, o aluno passa a perceber o que cada texto (não) diz e o porquê isso ocorre. Com isso possibilita-se o desenvolvimento de um sujeito letrado, que não só decodifica, mas também, questiona e se mostra ativo nas práticas discursivas e sociais em que está inserido.

Com vistas ao fechamento dessas discussões, o ambiente escolar pode ser considerado um local em que se desenvolvem práticas de leitura e letramento de diversas formas, possibilitando o exercício de cidadania, por meio de leituras conscientes e ligadas a sociedade. É importante lembrar que práticas de leitura e interpretação pertinentes precisam partir do professor, o qual se utiliza do conhecido pelo aluno para mostrar-lhe o desconhecido, ampliando as leituras e o conhecimento de mundo dos alunos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p.278-289, 1992.

FLORES, O. *A leitura da charge*. Canoas: Ulbra, 2002.

JOUVE, V. *A leitura* / Vicent Jouve; tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, I. V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual* / Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. *Fatores da compreensão na leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, 1996, p.143-159.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, pág. 13-37.

MACHADO, R. D. S. *O funcionamento discursivo de charges políticas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Aracy Ernst Pereira. Pelotas, 2000.

PARANÁ, SEED. *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE). Língua Portuguesa*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, 2009.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: Letramento Na Cibercultura. Educação Social*, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.