

ESPAÇO



ISSN 0103-7968

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

DOSSIÊ:
MÍDIA &
EDUCAÇÃO

Nº 30

JUL/DEZ/2008

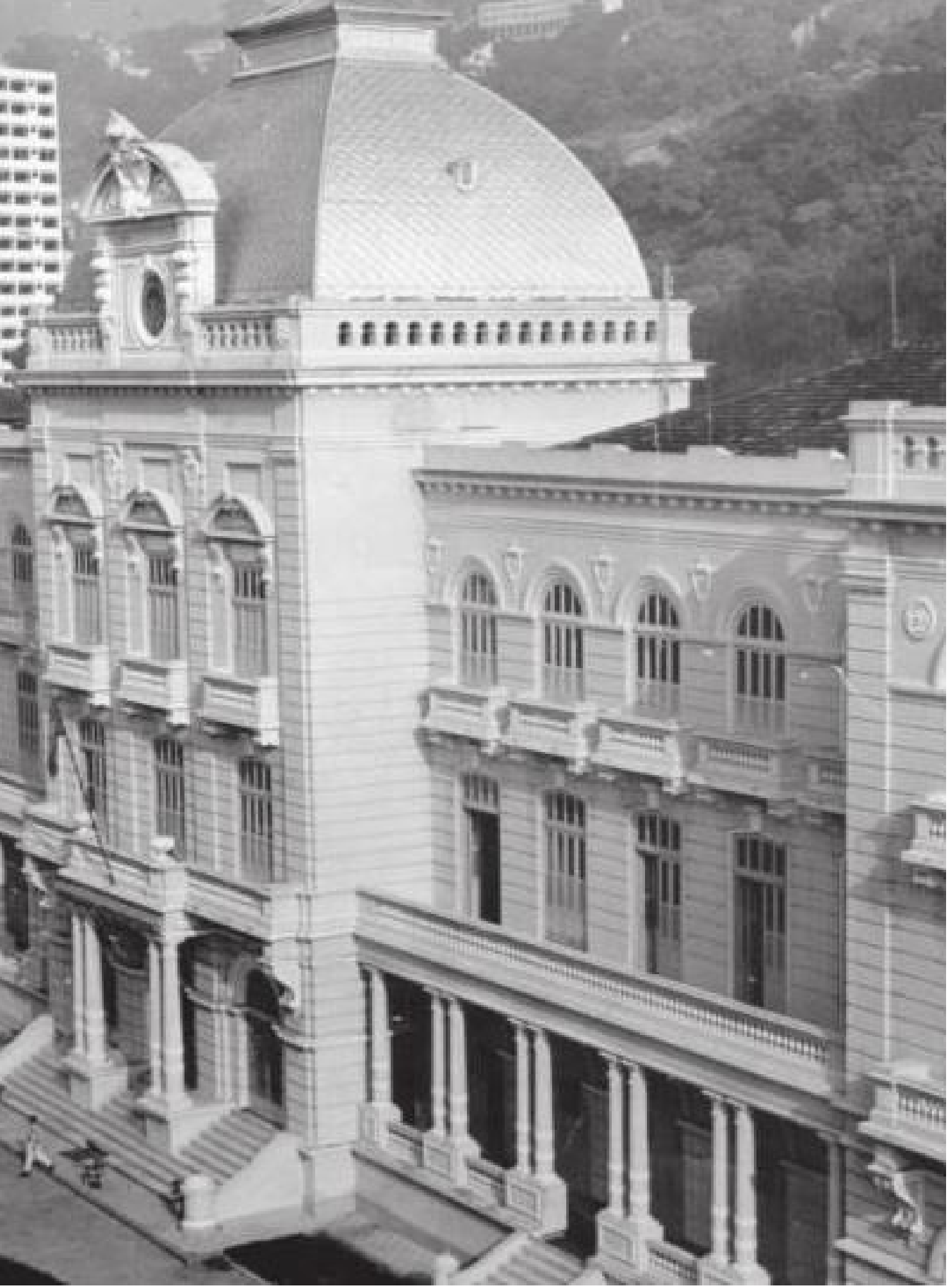
Atualidades em Educação

Radio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação

Debate

A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil

Modesto Brocos
www.espaçoeducativo.org.br
64, A. 14, J. 14



SUMÁRIO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

EDITORIAL / EDITORIAL

Mídia & Educação: reflexões e práticas 03

Media & Education: reflections and practices

Monique Franco e Janete Mandelblatt

ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

Imagens toleradas (sobre) a educação dos outros 05

Tolerated images (about) the Others' education

Anelice Ribetto

DEBATE / DEBATE

A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil 12

Deaf education in the perspective of inclusive education in Brazil

Ronice Müller de Quadros

Uso de preposições por alunos surdos universitários 18

The usage of prepositions by deaf university students

Aline Lemos Pizzio

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

Rádio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação 28

Radio and TV through the web: new formation possibilities

Henrique Garcia Sobreira

Carlos Alexandre Pereira de Moraes

Helen Pereira Ferreira

Rodrigo Mesquita

Érica dos Santos Duarte

Paula Andréa Morrone

Henrique de Sá Bastos

Felype Lopes Bastos

Mídias e formação de professores: percalços e alternativas 40

Media and teachers' formation: difficulties and alternatives

Ivanildo Amaro de Araújo

Alguns caminhos para uma nova produção audiovisual educativa 48

Some ways for a new audiovisual educative production

Alita Sá Rego

Os super-heróis nos filmes: ingredientes semióticos para o gosto infantil 57

Super-heroes in the movies: semiotic ingredients for children's taste

Ilana Eleá Santiago

Eu sou.... mas, quem não é? A simbologia da "imagem de si" nas comunidades do Orkut 71

I am.... But, who is not? The "self-image" symbology in the Orkut communities

Rita de Cássia Souza Leal

Jano e a (on)formação: tempo e lugar de uma formação interativa 82

Janus and the (on)formation: time and place of an interactive formation

Maurício Rocha Cruz

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

Prática psicomotora com crianças surdas e outros comprometimentos: um estudo de caso 91

Psychomotor practice with deaf children and children with other impairments: a study case

Marise Pedalino

CIP - Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

Espaço: Informativo técnico-científico do INES.

nº 30 (jul/dez)

Rio de Janeiro

INES, 2008

v. Semestral

ISSN 0103/7668

1. Surdos - Educação - Periódicos. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). II. Título: Informativo técnico-científico do INES

CDD-371.92

CDU-376.33

94-0100

SUMÁRIO

VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

Alunos do INES frequentam o Fluminense 102

INES students join Fluminense Football Club

PRODUÇÃO ACADÊMICA / THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS

A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez 103

Writing about yourself: discourses on the deaf subject and on deafness

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

RESENHAS DE LIVROS / REVIEWS

Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas – uma análise psicossocial 104

Consumption, narcissism and contemporary identities – a psychosocial analysis

Monique Franco

MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO /

TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

Quando se escuta com os olhos 106

Listening through the eyes

AGENDA / AGENDA 107

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION 108

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos, organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil - Presidente da República	Luiz Inácio Lula da Silva
Ministério da Educação	Fernando Haddad
Secretaria de Educação Especial	Claudia Pereira Dutra
Instituto Nacional de Educação de Surdos	Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti
Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico	Leila de Campos Dantas Maciel
Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos	Alvanei dos Santos Viana
Divisão de Estudos e Pesquisas	Maria Inês Batista Barbosa Ramos
Edição	Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES Rio de Janeiro – Brasil

Conselho Executivo e Editoria-Chefe

Prof^{as} Ms. Janete Mandelblatt – Prof^{as} Dr^{as} Monique Franco

Conselho Editorial

Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier (Ministério do Planejamento – MEC/INES) – Dr^a Cristina Lacerda (UNIMEP) – Dr^a Elizabeth Macedo (UERJ) – Dr. Henrique Sobreira (UERJ/FEBF) – Prof^{as} Ms. Janete Mandelblatt (INES/ISBE) – Dr^a Leila Couto Mattos (INES) – Dr. Luiz Behares (Universidade de Montevidéu) – Dr^a Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) – Dr^a Monique Mendes Franco (INES/UERJ) – Dr^a Regina Maria de Souza (UNICAMP) – Dr^a Sandra Corraza (UFRGS) – Dr^a Tânia Dauster (PUC/RJ) – Dr. Victor da Fonseca (Universidade Técnica de Lisboa)

Conselho de Pareceristas Ad Hoc

Dr^a Azoilda Loretto (SME/RJ) – Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (FIOCRUZ) – Dr^a Eliane Ribeiro (UNIRIO) – Dr^a Estela Scheimvar (UERJ/FFP) – Dr^a Iduina Chaves (UFF) – Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) – Dr^a Maria Cecília Bevilacqua (USP) – Dr^a Maria Cristina Pereira (DERDIC) – Dr^a Maria da Graça Nascimento (SME-RJ/ISBE) – Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (INES) – Dr^a Marlucey Paraiso (UFMG) – Dr^a Nidia Regina Sá (UFBA) – Dr. Ottmar Teske (ULBRA) – Dr. Pedro Benjamim Garcia (UCP) – Dr^a Ronice Müller de Quadros (UFSC) – Dr^a Rosa Helena Mendonça (TVE-BRASIL) – Dr^a Tanya Amara (UFP) – Dr^a Vanda Leitão (UFC)

DIAGRAMAÇÃO: Virtual Publicidade • IMPRESSÃO: EXPRESSO GRÁFICA & EDITORA • TIRAGEM: 5.000 exemplares • REVISÃO: Maria Margarida Simões

VERSÃO PARA INGLÊS: Janete Mandelblatt • REVISÃO TÉCNICA: Janete Mandelblatt - Monique Franco

ORGANIZADOR DO DOSSIÊ *MÍDIA & EDUCAÇÃO*: Dr. Henrique Sobreira (FEBF/UERJ)

ORGANIZADORAS DESTA NÚMERO - Janete Mandelblatt e Monique Franco

REVISTA ESPAÇO - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras 232 - 3º andar, sala 305 - CEP 22240-003 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Fax: (21) 2285-5107 - e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

MÍDIA & EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Tecnologia de Informação e Comunicação, Mídia Educação, Educomunicar. Termos correntes na discussão acadêmica sobre os novos desafios que a instituição escolar precisa enfrentar no século XXI. Nesse contexto, passa a ser central o entendimento do impacto e influência dos objetos técnicos e a aposta de que a tecnologia, hoje facilmente identificada nas diferentes mídias, tem papel fundamental na constituição da subjetividade humana.

É a partir desse cenário e com a certeza de que essa discussão precisa ser cada vez mais enfrentada que apresentamos o novo número da **Revista Espaço**. Convidamos Henrique Garcia Sobreira, atual Coordenador do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), para coordenar o **Dossiê Mídia e Educação** que compõe a seção **Atualidades em Educação**.

No artigo *Rádio e TV por meio da web: possibilidades de uma nova formação*, Sobreira, juntamente com sua equipe de bolsistas, relata e debate uma experiência em andamento na FEBF/UERJ, em que a possibilidade de articular todo um arcabouço tecnológico com o campo teórico-prático acadêmico possibilitou a criação de um canal interativo sediado na *Internet*, que transmite e retransmite programas de rádio e de televisão, produzidos internamente, por meio da *Web-rádio-TV Kaximawá*. As questões teóricas e práticas centrais abordadas na experiência apresentada remetem às possibilidades de se retirar, já no processo de formação, os professores da posição de meros consumidores da mais variada gama de produtos midiáticos existentes e colocá-los na situação de produtores críticos. Em *Mídias e formação de professores: percalços e alternativas*, Ivanildo Amaro de Araújo discute em que medida os avanços tecnológicos que vivenciamos no século XXI impõem uma série de exigências para a educação e, mais detidamente, para a formação de professores. O artigo objetiva refletir sobre os enfrentamentos da relação dos professores com as mídias. Alita Sá Rego, em *Alguns caminhos para uma nova produção audiovisual educativa*, aborda as questões da produção de conteúdo audiovisual destinada à veiculação nos canais alternativos de difusão, com base nas observações realizadas durante a pesquisa *Imagens sensoriais digitais e suas narrativas: a produção de material didático audiovisual para os jovens da periferia do Rio de Janeiro no século XXI*, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no *campus* da FEBF/UERJ, em Duque de Caxias. As duas pesquisas seguintes nos remetem a um outro universo de reflexão no interior dos estudos da mídia e educação. Partindo de uma abordagem semiótica, os artigos *Os super-heróis nos filmes: ingredientes semióticos para o gosto infantil*, de Ilana Eleá Santiago e *Eu sou... mas, quem não é? A simbologia da "imagem de si" nas comunidades do Orkut*, de Rita de Cássia de Souza Leal revelam a riqueza de objetos e a pluralidade de abordagens que o campo apresenta. O primeiro realiza uma análise a partir do filme "O Demolidor – Homem sem Medo", buscando descrever os principais elementos simbólicos que o caracterizam, e objetiva ampliar o leque de entendimento de possíveis apropriações das representações apresentadas pelo imaginário infantil. Em seguida, o artigo de Rita Leal analisa os processos de construções identitárias, por meio de imagens e discursos postados em comunidades da rede social do *Orkut*, levando em conta as ferramentas que esta interface disponibiliza para a expressão da "imagem de si" na sociedade contemporânea. Por último, fechando o Dossiê, temos um artigo prata da casa com o trabalho de Maurício Rocha Cruz, que apresenta *Jano e a (on)formação: tempo e lugar de uma formação interativa* no qual convida o leitor a conhecer Jano e a proposta da (on)formação devidamente entranhada na separação entre tempo e lugar, provocada pela modernidade.

A Seção **Espaço Aberto** contem o artigo *Imagens toleradas (sobre) a educação dos surdos* que relata a experiência de um curso de capacitação de professores realizado pela autora junto ao Ministério da Educação Argentina. A reunião das experiências no âmbito da Teoria da Comunicação e das vivências de cada membro do grupo envolvido é a expressão deste artigo.

EDITORIAL

Ronice Muller de Quadros e Aline Lemos Pizzio engrandecem a seção **Debate**. No texto *A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil*, Ronice Quadros aponta e discute aspectos a serem considerados na implementação e viabilização de uma educação bilíngüe (língua portuguesa e Libras) nas escolas brasileiras, analisando não apenas dimensões lingüísticas, mas também perspectivas políticas e identitárias. A autora apresenta, assim, questões que a escola precisa considerar na complexidade do seu dia-a-dia, redesenhando seus espaços, inserindo em seus quadros profissionais bilíngües e envolvendo, na implementação bilíngüe, toda a comunidade escolar. Na seqüência, Aline Pizzio propõe a importante e necessária discussão sobre uma das dificuldades frequentemente encontradas na aprendizagem de língua portuguesa por parte das pessoas surdas: o uso de preposições. O artigo *Uso de preposições por alunos surdos* visa identificar fatores lingüísticos implicados no funcionamento das preposições e provocar, como conseqüência, uma reflexão quanto ao ensino de português para surdos.

Marise Pedalino traz para a seção **Reflexões sobre a Prática** o artigo *Prática Psicomotora com crianças surdas e outros comprometimentos: um estudo de caso*. A pesquisa apresenta o importante trabalho realizado com as crianças do Serviço de Educação Infantil (SEDIN) do INES, no qual a Educação Psicomotora atuou como agente facilitador do desenvolvimento psicomotor infantil.

A **Espaço** conta também, neste número, com a resenha do livro *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas – uma análise psicossocial*, de Maria de Fátima Vieira Severiano e José Luis Álvaro Estramiana. A discussão apresentada no livro dialoga com o tema apresentado no Dossiê **Mídia e Educação**. Assina a resenha Monique Franco.

Na seção **Visitando o Acervo do INES**, a historiadora Solange Rocha divulga documento de 1935 em matéria jornalística de 1958, revelando a histórica parceria do Fluminense F. C. com o INES, que muito favoreceu a participação de jovens surdos em eventos esportivos por meio do tradicional clube das Laranjeiras.

A seção **Produção Acadêmica** traz o importante estudo – *A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez*, de Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Por último, as seções **Agenda e Material Técnico-Pedagógico** comprovam, mais uma vez, o dinamismo acadêmico do campo da Educação Geral e da Educação de Surdos, convidando a todos a dialogar com as realizações da área.

Mantenham contato conosco por meio do nosso endereço eletrônico: comissaoeditorial@ines.gov.br.
Boa leitura!

Monique Franco & Janete Mandelblatt
Conselho Executivo e Editorial

IMAGENS TOLERADAS (SOBRE) A EDUCAÇÃO DOS OUTROS

Tolerated images (about) the Other's education

Anelice Ribetto*

*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense(UFF)/Brasil. Bolsista do CNPQ. Membro do Grupo de Pesquisa "Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares" e da Linha de Pesquisa "Cotidiano Escolar" da UFF. Mestre em Educação pela mesma instituição. Realizou estágio de Mestrado na Universidad de Barcelona (Espanha) com o Prof. Dr. Jorge Larrosa e no IEC (Universidade do Minho, Portugal) e na Escola da Ponte (Portugal) desde outubro de 2005 até fevereiro de 2006. Graduada em Psicologia pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, em 1991. Concluiu a Especialização em "Psicopatologia Clínica" no Hospital Neuropsiquiátrico de Córdoba, em 1992, e a Especialização em "Psicoterapia Familiar Sistêmica", em 1994. Coordena projetos de formação de professores em educação e diferenças e é formadora da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR, RJ) no Programa de Inclusão de Jovens (Projovem e Projovem Urbano) em todo Brasil.

E-mail: anelatina@yahoo.com.ar

Material recebido em abril de 2008 e selecionado em junho de 2008.

RESUMO

Durante o mês de agosto de 2006 realizei um curso de capacitação para professores, organizado pelo Ministério de Educação da República Argentina. A atividade final proposta pelos coordenadores do curso foi pensar uma aula onde trabalhássemos com algumas noções das Teorias da Comunicação e tentássemos relacionar essas noções com os conteúdos curriculares que, naquele momento, estavam sendo discutidos nos cotidianos escolares de cada um. Ao mesmo tempo estava realizando diversas

atividades, dentre elas: pensando o resumo para participar de alguns eventos acadêmicos; diagramando meu projeto de pesquisa para participar da seleção de doutorado em Educação, e, para fazer isso, re-visitando noções que "demonizaram" minha dissertação de Mestrado em Educação, defendida em maio de 2006; planejando as aulas para desenvolver com meus alunos do 4.º período dos cursos de Artes Visuais e História da Unigranrio/RJ, Brasil. Dessa *mistura fina* foi surgindo este artigo.

Palavras-Chave: Diferença. Alteridade. Políticas de tolerância. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

During August 2007 I was attending a special upgrading course for teachers organized by the Argentinean Ministry of Education. The final activity requested to the participants was to conceive a lesson for the groups we usually worked with, relating some of the Communication Theories ideas to the curricular contents which were then being discussed in the schools daily life context. At the same time I was thinking about an article for publishing, planning my doctoral project, planning classes for my second year students at the Visual Arts and

¹ Curso Virtual "Comunicación, sociedad y educación: Conceptos y debates"; www.educ.ar; Argentina.

² RIBETTO, Anelice. Das diferenças e outros demônios. O realismo mágico da alteridade na educação - dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense: RJ, maio de 2006.

ESPAÇO ABERTO ●●●●●●●●●●

History Courses at Unigranrio/ RJ/ Brazil and, as part of those tasks, I was reviewing some “ghost” notions from my master’s dissertation. This article is a product of that mixture. Based on two publicity campaigns disclosed in Brazil during 2003 and 2005, I try to share some thoughts related to a type of policy that crosses the present educational hegemonic speech: Tolerance policies. These policies are theoretically promoting inclusion of the named “Others in education” at public schools and the awareness raising campaign is focusing on television campaigns. In this paper I wish to share the kind of plan concerning “difference in Education” and some thoughts on those tolerated images.

Keywords: *Difference. Alterity. Tolerance policies. Education. Inclusion.*

INTRODUÇÃO

A partir de duas campanhas publicitárias divulgadas no Brasil entre 2003 e 2005, tentarei compartilhar alguns pensamentos e incômodos relacionados a um tipo de política que atravessa o discurso hegemônico educacional atual: *as políticas de tolerância*.

Ditas políticas promovem a suposta “inclusão dos ditos outros da educação” nas escolas públicas, e a sua difusão se dá, prioritariamente, através de campanhas televisivas.

Escolhi compartilhar o plano de aula sobre *diferenças na educação* e alguns pensamentos sobre essas imagens toleradas que venho discutindo, desde

2004, no mestrado em Educação da UFF e, atualmente, no Doutorado da mesma Universidade.

Tema da aula: *Desafios educacionais contemporâneos: @s outr@s da escola*.

Objetivos:

- Criar espaços de possibilidades para se apropriar das noções que atravessam as discussões contemporâneas na educação: diferenças, alteridade, tolerância e cidadania;
- Estimular diversas leituras sobre os discursos e *políticas de boas intenções* que decidem quem são os outros da educação e o que é que eles necessitam para se tornar cidadãos;

Conteúdos:

- @s outr@s da educação;
- Políticas de tolerância: incluir para excluir;
- Normalidade e diferença. Diferença de diferenças.

Atividades:

- Aberturas...

Cada aluno vai responder e/ou agregar “alternativas de outros” na lista chamada “Quem cabe no seu TODOS?”³ No livro que leva esse nome, Claudia Werneck questiona o uso descompromissado da palavra *todos* por governantes, acadêmicos, políticos etc. Nele costumam caber apenas as desigualdades sociais, as disparidades regionais, as diferenças de gênero, de raça, de língua ou

dialeto e de religião. *O que fica de fora?* O uso multifacetado da palavra *todos* é o maior entrave à construção duma sociedade mais prudente, bonita e decente. Como diz Carlos Skliar: “Quem fala em nome de todos nos omite a todos de forma impudica” (2004, p.176). Essa “lista” faz parte da proposta de Werneck e é uma provocação para perguntarmos sobre essa naturalização tranqüilizadora instaurada em nossas instituições.

Logo depois dessa atividade, os alunos, em grupos de quatro, vão ler a primeira parte da *Declaração de Salamanca*⁴.

Finalmente vão responder na mesma folha –pode ser em grupo –: “Quem ainda não cabe nas nossas escolas?”

Compartilhar o conversado no coletivo geral: “A quem toleramos como *todos*?”

- Os espaços dos “cabeças”...

Projeção da Publicidade sobre Inclusão Escolar divulgada na tv pelo MEC/ Brasil no ano 2005⁵.



Espaço para compartilhar alguns incômodos surgidos da minha dissertação de Mestrado:

³ Atividade disponível no site: <http://wvaeditora.com.br/livros/livro_detalhe.php?chave=5>

⁴ Texto disponível no site: <www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>

⁵ Vídeo-Propaganda. Campanha: “Educação inclusiva nas escolas”; MEC/Brasil: 2005. Vídeo disponível: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=413&Itemid=56>>

A inclusão tolerante na educação. As “políticas de tolerância” (DELGADO, 2005);

A inclusão escolar como uma maquinaria de normalização dos chamados outros-“monstros”(FOUCAULT, 2001);

A inclusão como uma nova “forma de humilhação pedagógica” (DELGADO; LARROSA, 2006)⁶;

A inclusão de Quais diferentes e em que tipo de currículo está sendo publicamente apresentada a inclusão como paradigma de uma *escola para todos*.

- Normalidades...

– Novamente em grupos de quatro, alunos vão trabalhar na leitura do texto⁷ e na leitura da imagem publicitária que surgiu junto ao slogan *Ser diferente é normal*”, da campanha criada pela GiovanniFCB em 2003. Nessa campanha se inclui a propaganda intitulada “Adolescente”, onde aparece uma adolescente com Síndrome de Down realizando *cenários estereótipo de adolescentes normais de classe média*.⁸



ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE AS IMAGENS TOLERADAS NA EDUCAÇÃO

O monstro contradiz a lei.

É a infração, e a infração levada a seu ponto máximo.

Mas, no mesmo tempo que é a infração (em certo modo, infração em estado bruto), não suscita, pelo lado da lei, uma resposta que seja uma resposta legal.

Pode se dizer que o que constitui a força e a capacidade de inquietude do monstro é que, no mesmo tempo que viola a lei, a deixa sem voz [...] podemos dizer que o monstro é o grande modelo de todas as pequenas diferenças.

É o princípio de inteligibilidade de todas as formas da anomalia. (FOUCAULT, 2001, p.62)

Pretendo compartilhar algumas anotações que venho ensaiando há algum tempo nesse desafio acerca da possibilidade de, mais do que achar respostas sobre quem são os outros, perguntarmos radicalmente: *QUEM estamos sendo NÓS?*

Algumas questões vêm sendo pensadas por mim a partir das minhas práticas numa escola especial pública da República Argentina. Essas questões têm a ver, fundamentalmente, com a necessidade de discutir a proposta da chamada – oficialmente – *escola inclusiva* e, nesse caso, suas imagens *toleradas*.

Existem inumeráveis autores⁹ que escrevem e estudam há muito tempo sobre os discursos que foram legitimando algumas práticas denominadas *integracionistas* e *inclusivas*. Vou deter minha atenção no discurso da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) mesma, a partir da qual vai sendo instituída e legitimada mundialmente a necessidade de discutir e legalizar *uma escola para todos*.

Nesse discurso, o termo “inclusão” vem deixar explícito que é prioritária a atenção das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Mas, a compreensão do que se chama de inclusão tem sido muito confusa e controvertida. Silva (2001) diz:

Para alguns, a “inclusão” tem como espaço prioritário a rede pública de ensino; qualquer pessoa com qualquer necessidade especial pode estar vinculada a uma classe comum (p. 188) [...] Para outros, é necessário que os professores das redes regulares se capacitem para esta nova realidade. Ainda encontram-se propostas de supressão de determinados serviços e encaminhamentos especializados. (SILVA, 2001, p.189)

A autora chama a atenção sobre a utilização destas fundamentações nos discursos que atravessam as políticas sociais e a formação de profissionais e teóricos defensores unilaterais desse tipo de consideração generalista, o que seria “o suporte teórico que atua de forma coerente com a política neoliberal vigente”

⁶ Anotações do Curso La humiliació. Tècniques i retòriques de l'exclusió social, organizado em maio de 2006 pela Universidad de Barcelona e coordenado – entre outros – pelos professores Manuel Delgado e Jorge Larrosa (Ver: <<http://cursos.universia.net/app/ES/showcourse.asp?cid=3237>>).

⁷ Disponível no site: <<http://www.seminarioinclusao.ufjf.br/>>.

⁸ Vídeo-Publicidade Adolescente. Campanha: “Ser diferente é normal”; Produção: Agência GIOVANNIFCB, Brasil: 2003. Vídeos disponíveis: <<http://www.giovannifcb.com/index.htm>>; <<http://www.portaldapropaganda.com/vitrine/tvportal/2004/03/0003>>.

⁹ Os autores e textos que escolho e sugiro para aprofundar a pesquisa desta problemática são, entre outros, os convocados no texto organizado por SILVA, Shirley e VIZIM, Marly. Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ESPAÇO ABERTO ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

(p. 189) o que tem levado a reduzir o problema a uma simples adjudicação de responsabilidades unilaterais – geralmente descarregadas nas costas dos professores – e aniquila a consideração da complexidade das práticas chamadas inclusivas. Além de justificar a ausência histórica, o abandono e o achincalhamento por parte do Estado com relação ao atendimento educacional desses grupos sociais na perversa intenção de que *é o tempo de uma escola para todos e que ser diferente é normal*.

Oponho-me a entrar na discussão da “plebiscitária a favor ou contra” a escola inclusiva, discussão essa que apaga as perguntas sobre os acontecimentos cotidianos. Infelizmente, a redução à discussão plebiscitária da inclusão é a maneira na qual geralmente acaba a maioria das discussões acadêmicas sobre o tema, desconsiderando que

o que de fato determina a qualidade do serviço está no fato do quantum os trabalhos estão voltados para uma política de interação sociocultural no campo das políticas sociais. De maneira mais abrangente, significa compreender o “educar”, não como sinônimo exclusivo de escola, mas como um trabalho de acesso à cidadania, como um espaço eminentemente cultural [...]. Nesse sentido, a análise deve estar permeada por uma concepção que exceda a discussão polarizada segregação – integração, discussão esta que se sustenta no embate das políticas e não unicamente nas técnicas e nos procedimentos. (SILVA, 2001, p.189)

Pergunto-me: quem são os chamados *todos* a que se referem as leis? O que significa *inclusão por força da lei*? Por quem são produzidos esses enunciados com *efeitos de verdade e poder*? Quais são as *tecnologias de poder* que fazem funcionar esses discursos? Existem algumas diferenças *mais diferentes*?

Será que a escola inclusiva se reduz à presença física de quem encarna o discurso da *alteridade tolerável* nas escolas? Quando falo de *alteridade tolerável*, refiro-me a esses outros que são necessários para confirmarmos nossa própria *mesmidade*, ou, àqueles *tolerados* que são *aceitos* e para quem, inclusive, se destinam supostamente muitas políticas públicas atuais e financiamento de muitas pesquisas científico-acadêmicas.

Nesse sentido, a tolerância se apresenta como uma das formas nas quais a diversidade se anuncia.

Esse ordenamento baseado na aproximação física se daria como uma maneira de controlar aquilo que me produz estranhamento, transformando-o em alguma coisa *familiar e normal*, limpando e limpando as diferenças, dando lugar para que aconteça algo mais perverso ainda: a auto-exclusão que se produz quando os ditos *diferentes*, agora ajeitados de alguma forma num mesmo espaço de/com os *normais*, ainda assim, não conseguem ficar.

São aqueles *anormais* (Foucault, 2001) que não aparecem nem nas pu-

Pergunto-me: quem são os chamados *todos* a que se referem as leis? O que significa *inclusão por força da lei*? Por quem são produzidos esses enunciados com *efeitos de verdade e poder*? Quais são as *tecnologias de poder* que fazem funcionar esses discursos? Existem algumas diferenças *mais diferentes*?

Skliar e Duschatzky (2000) dirão que “a tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença” (p. 136) e, ao se perguntarem de que maneira operaria no seio da educação, arriscam: “somos tolerantes quando admitimos, na escola pública, os filhos das minorias étnicas, lingüísticas, religiosas ou outras, ainda que esta aceitação material não suponha reconhecimento simbólico” (Idem, p. 136-7). Corcini e Henn Fabris (2003) arriscam ainda mais quando falam na perversidade da inclusão na lógica da modernidade que passa só por *jogar as diferenças* no mesmo espaço físico da *normalidade*; “a inclusão nesse sentido tem um princípio de ordenamento que não é oposto ao princípio da exclusão [...] Incluir para excluir”. (Idem, p. 2)

blicidades multicoloridas da Benetton, nem nas propagandas da inclusão dos diferentes nas escolas regulares, a que assistimos com os alunos de graduação na sala de aula da disciplina Ciências da Educação II. Os interrogantes multiplicam-se.

Que imagens são disponibilizadas para promover o paradigma da inclusão? Qual currículo seria possível negociar nessas escolas? Talvez, aquele marcado pela *normalidade* da *racionalidade escriturística*? Aceitaríamos como válido um currículo que deixe de fora esses valores de norma?

Será que a idéia de inclusão de pessoas *diferentes* estaria ligada a uma formação curricular que pretende que em algum momento, com outro ritmo, com outras atividades, com adaptações curriculares, com

formação continuada de professores e orientação familiar, com menos colegas, com mais estímulo, etc., etc., etc., de alguma maneira, *ainda possam ser alfabetizados?*

No começo de 2005, apareceu na TV Brasil a publicidade que compartilhei na sala de aula com meus alunos. Nela se mostrava como as escolas regulares e seus professores estão-se preparando para receber *certos* diferentes. Prestando atenção, pode-se observar que aparecem *dois tipos de alunos com deficiências*: um adolescente em cadeira de rodas, sem nenhum tipo de problema motor em suas mãos ou braços e, aparentemente, sem nenhuma deficiência intelectual. Na seqüência se mostram professores e intérpretes comunicando-se em LIBRAS, a língua de sinais de muitas pessoas surdas: aquelas que não têm, em geral, nenhum tipo de outra deficiência associada: cegueira, deficiências intelectuais, *comportamentos atípicos*, etc.

Ou seja, *a cabeça*, lugar de supervalorização da escola moderna, *não tem nada de errado...*

Escola e lógica da racionalidade escriturística. Invento da modernidade que tem como paradigma a concepção mecânica do conhecimento, que reproduz a dicotomização cartesiana do saber e do fazer característico das ciências modernas. Essa dicotomia implica uma hierarquização do saber científico – ancorado na educação progressiva – como a verdade absoluta. O saber vai-se construindo na racionalidade escriturística e tem inventado

como *espaço físico privilegiado a cabeça*, lugar determinado como usina das funções *superiores* do ser humano, habitualmente tratada como um não-corpo. Skliar diz que a relação entre a escola e a modernidade se expressa através das noções de temporalidade e espacialidade, noções fundamentais na discussão jurídica e política do jogo inclusão-exclusão de diferentes grupos de pessoas: “Modernidade e escola, onde duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar e onde uma mesma coisa não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo (2002, p.10).

Que escola será a escola daqueles que “estão mal da cabeça” e misturam tempos e espaços?

Tolerância, livre admissão com convite. E os “penetras”? Eles ficam em suspenso até que um *pitbull* letrado bote *cada coisa no seu espaço*. Mesmo que o lugar seja de *todos*.

Desejo colocar a necessidade de pensar nessas diferenças que não são toleradas nas instituições, que têm de permanecer ocultas, inomináveis – diferenças que nos produzem um sentimento ambivalente de amor-ódio porque nos confrontam com nossas misérias mais viscerais, com nossa temida alteridade e com os nossos demônios em relação a elas. Diferença encarnada nos meus “alunos especiais” que passeiam e sujam, com suas síndromes, os espaços impecáveis reservados às escolas do *mesmo*. Estampam nos muros mãos que não escrevem, pés que não conseguem fazer gol, língua que

não se esconde na boca, boca que não vomita nossa língua, olhos que enxergam o que eu não vejo, nariz que sempre pinga, sorriso de boneco de cera. Nos espaços reservados à pureza que devém do *conhecimento e controle das ciências*.

Não são as características intrínsecas das coisas [e alunos] que as transforma em “sujas”, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza [...] há, porém, coisas para as quais não existe “o lugar certo” e elas ficam “fora do lugar” em toda a parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo de pureza tem sido destinado [...] freqüentemente, estas são coisas móveis [...] e revelam a incurável fraqueza e instabilidade de todas as acomodações. (BAUMAN, 1998, p. 14-15)

No corpo desse trabalho incluí dois textos que acredito merecem uma conversa. Por um lado, o discurso jurídico instituído na Declaração de Salamanca, que apresenta noções como:

“Níveis aceitáveis de aprendizagens” (art. 2.º);

“As escolas regulares como meios capazes para combater as atitudes discriminatórias [...] construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”. (art. 2.º)

“Admissão de todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja

O saber vai-se construindo na racionalidade escriturística e tem inventado como *espaço físico privilegiado a cabeça*, lugar determinado como usina das funções *superiores* do ser humano, habitualmente tratada como um não-corpo.

ESPAÇO ABERTO

razões que obriguem a proceder de outro modo”. (art. 3.º)

Por outro lado, como epígrafe, um parágrafo do livro *Os anormais*, de Michael Foucault, convoca essa infração que representam os *monstros* desde o ponto de vista das leis *naturais* e jurídicas que, ao mesmo tempo, eles deixam sem palavras. Nesses casos, como esses outros – *monstros* – nem são *aceitos* como *o diverso* nas escolas, a lei que regula uma escola para todos não os contempla. E mais, seria possível pensar uma *escola para todos* se existem previamente “razões que obriguem a proceder de outro modo” com relação à entrada de todos na escola regular, razões essas que ninguém sabe bem quais são?

Nesse ponto afirmo enfaticamente a necessidade ética de radicalizar as perguntas que surgem nas práticas subjetivas cotidianas e que mostram fundamentalmente a multiplicidade de maneiras de ser, fazer, estar, ler, escrever, pensar, amar como possibilidade de alteridade. Minha esperança é pensar na impossibilidade dessa redução a uma lógica, a uma verdade, a um discurso. Exatamente a rejeição da hierarquização de um saber sobre outro. Estou buscando uma radicalização das perguntas sobre as diferenças, que não é uma discussão só sobre as diferenças que *eu* (escola, meios de comunicação, etc.) *invento* e, portanto *tolero*: aquelas diferenças conhecidas que permitem a programação e manipulação de uma *inclusão tranqüilizadora*. Interessa-me a pergunta sobre as narrativas que tiram a voz dos discursos jurídicos, legais, políticos, educacionais, e tiram a voz justamente porque convocam aqueles que não foram incluídos nos discursos jurídicos, legais, políticos e educacionais sobre a inclusão e a idéia

da criação de uma *escola para todos*. Justamente pelo fato de constituir diferenças *impensáveis* a pergunta que me cutuca é: *como é que você vai colocá-las numa lei se não é capaz de pensá-las como diferenças?*

DIFERENÇAS QUE NÃO SÃO TRADUZÍVEIS

- Uma jovem de vinte anos, com uma paralisia cerebral que impede a mobilidade de todos os seus membros, *submetida* a tentativas de rabiscar seu nome, durante anos, enquanto molha, cada vez mais, a impecável folha branca, com saliva... as mãos com saliva e suor tocando meu braço, pergunta-afirma a uma de minhas colegas: –“Não é verdade que você me quer?” Desde que lugar é permitido a essa professora responder, pois que sente um turbilhão de sensações ambivalentes pela aluna?

Quando evoco as pessoas com quem me relaciono nas minhas práticas cotidianas escolares e elas irrompem no texto, uma nova preocupação me aborda:

Como descrever essas questões sem inventar novamente o outro, sem mascarar-lo, sem designá-lo, sem emudecê-lo, sem deixá-lo tenso com a fixação do diferente, sem constituí-lo num simples ventríloquo da nossa mesmidade, sem transformá-lo em uma espacialidade exterior da nossa (in)diferença?” (SKLIAR, 2002, p. 5)

- Uma aluna de doze anos que se masturba compulsivamente na sala diante de seus compa-

heiros. Para essa atividade, que provoca prazer, porém, que não encontra lugar na *normalidade* que referencia o currículo inclusivo, as professoras devem encontrar lugares e tempos.

Há outros exemplos, como o de uma jovem que, quando menstrua, necessita que a limpemos e troquemos seus absorventes, e o de alunos que se comunicam com alaridos, com golpes, com condutas auto-agressivas, até sangrar.

Foucault (2001) me leva a pensar na possibilidade de ser a busca do “fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias” (p. 62) criadas pelo discurso hegemônico da normalidade o que faz que essas situações sejam *impensáveis* na escola, embora seja uma *escola de todos*. Quais são os grandes monstros naturais que se perfilam por detrás dos alunos *impensáveis*? Por que tipo de *normas* estaria demarcado o limite de *nossa* tolerância? Normas que são elementos a partir dos quais se legitimam práticas de poder e que “sempre estão ligadas a uma técnica positiva de intervenção e transformação, a uma espécie de projeto normativo”. (FOUCAULT, 2001, p.57) Daí que talvez se poderia deixar de pensar os projetos oficiais de inclusão só como políticas de rompimento com paradigmas de exclusão que geralmente se encarnam na idéia da existência de escolas especiais. Também se poderia pensar esses projetos como uma outra invenção de espaços de exclusão. Neste ponto, arrisco-me a citar duas formas que Foucault (Ibidem) reconhece como tratamento histórico dos *anormais*. Por um lado, a prática ou modelo da exclusão dos leprosos exercido no

século XVII, que “iam a partir para um mundo exterior e estrangeiro [...] uma prática de exclusão. Práticas de rejeição e de marginalização” (2001, p. 51) e o posterior tratamento do problema da peste.

O problema da peste e o relevamento da cidade empestada geraram o modelo da inclusão do empestado [...] não se trata de expulsar senão, pelo contrário, de estabelecer, fixar, dar o seu lugar, distribuir espaços, definir presença numa tabela. Não rejeição, senão inclusão [...] se trata de uma série de diferenças finas e constantemente observadas entre

os indivíduos que estão doentes e os que estão saudáveis [...]. (Idem, p. 53)

[...] que é exercido por um tipo de poder que chamo poder de normalização. (Idem, p. 49)

A idéia, no fundo, é produzir *normalidade* não através da exclusão, mas através dessa maneira de inclusão.

“Ser diferente é normal”: Foucault diz que essa troça – que não é nem tão linear nem tão pura – do modelo da lepra para o modelo da peste tem

a ver com “a invenção das tecnologias positivas de poder” e que se constrói a partir da observação e do saber, que “é um poder que fabrica, que observa, que sabe e se multiplica a partir dos seus próprios efeitos... um poder que não obra pela exclusão, senão pela inclusão rigorosa e analítica dos elementos”. (2001, p. 55)

Escola para *todos*? Que *todos*?

Aí se instala um silêncio imagético que diz e desdiz, a agonia do assombro.

Esse “silêncio que precede o esporro”. (Rappa, 2003)

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- CORCINI LOPES, M.; HENN FABRIS, H. Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. Disponível em: www.rizoma.com.br, 2003.
- DELGADO, M. Contra la tolerancia. Disponível em: *El país*, de 30-01-2005. <www.icantropologia.org/contenido/uploads/CONTRA_LA_TOLERANCIA.pdf> Acesso em: 10/09/2006).
- FOUCAULT, M. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- RIBETTO, A. *Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na educação*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, maio de 2006.
- SILVA, S. Educação especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. In SILVA, Shirley e VIZIM, Marly (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 2002.
- _____. *Intimidad y alteridad: experiencias con la palabra*. Buenos Aires, novembro de 2004 (mimeografado).
- _____.; DUSCHATZKY, S. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, vol. 25, n.2, 2000, p.163-178.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10/09/2006.
- WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos?* São Paulo: WVA Editora, 2000.

DEBATE

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Deaf education in the perspective of inclusive education in Brazil

Ronice Müller de Quadros*

*Doutora em Letras: Linguística. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora Geral do Curso de Letras-LIBRAS. Pesquisadora do CNPq.

E-mail: ronice@cce.ufsc.br

Material recebido em setembro de 2008 e selecionado em outubro de 2008.

RESUMO

Neste artigo, serão discutidos os aspectos relacionados às propostas bilíngües para educação de surdos, no contexto da educação inclusiva, que extrapolam as questões lingüísticas, determinadas também por questões políticas. Nesse sentido, apresentar-se-á uma reflexão sobre o caso específico das políticas lingüísticas e das políticas públicas de educação de surdos no Brasil que acabam interferindo nas formas que o bilingüismo passa a tomar nas experiências brasileiras. Esse processo de reflexão é fundamental para planejar a educação bilíngüe (língua de sinais brasileira e língua portuguesa) na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

Palavras-chave: Direitos lingüísticos. Bilingüismo. Políticas de educação inclusiva. Educação Especial.

ABSTRACT

In this article, we discuss the aspects related to the bilingual propositions for the education of the deaf in the context of Inclusive Education that go beyond

the linguistic questions and are also determined by political questions. In this sense, we present a reflection on the specific case of the linguistic policies and the public educational policies for the education of the deaf that interfere in the forms that bilingualism takes in the Brazilian experiences. This reflection process is fundamental for the planning of Bilingual Education (Brazilian Sign Language and Portuguese Language) in the perspective of Inclusive Education in Brazil.

Keywords: *Linguistic rights. Bilingualism. Inclusive education policies. Special Education.*

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

O Brasil é supostamente monolíngüe. Há uma história que consolidou uma compreensão de que o brasileiro fala português. No entanto, para fazermos uma reflexão sobre isso, precisamos analisar a realidade lingüística brasileira:

Para compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas

de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). [...] O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a 'companheira do Império' (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil – mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. (OLIVEIRA, 2004, p.01)

Como apresentado por Oliveira, o país teve uma política de extermínio lingüístico em favor da legitimação de uma única língua, a língua portuguesa; portanto, com um planejamento

pautado em uma política lingüística que favoreceu o monolingüismo. No entanto, ainda assim continuamos com um país plurilingüe, pois muitas línguas são faladas no país, além de termos as línguas de sinais brasileiras. Portanto, precisamos desconstruir essa visão monolingüe, pois não reflete a realidade lingüística brasileira. Falamos várias línguas indígenas, alemão brasileiro, italiano brasileiro, japonês brasileiro, língua de sinais brasileira. O reconhecimento e legitimação do plurilingüismo brasileiro depende de políticas lingüísticas que prevejam o planejamento lingüístico que garanta a manutenção e difusão de todas essas línguas brasileiras. Para isso, a resistência das comunidades lingüísticas que usam essas línguas deve se integrar a essas políticas que desconstroem o monolingüismo legitimado por tantos anos.

O monolingüismo é difundido por várias práticas, contando com a escola como parceira e a mídia. A língua falada e de referência nas escolas públicas brasileiras é o português e, raramente, alguma outra língua chega a ocupar algum espaço nesse contexto. Inclui-se a língua estrangeira que é incluída nos currículos das escolas públicas brasileiras não apresenta um status que a valorize enquanto oportunidade de os alunos serem bilíngües. Pelo contrário, o status da língua estrangeira é marginal, tanto o é que as suas aulas são consideradas um adendo para responder a uma exigência curricular. As poucas escolas bilíngües existentes no Brasil são, em sua grande maioria, escolas privadas, restringindo-se o status bilíngüe a uma pequena parcela da população brasileira.

Com a globalização, há um movimento que olha com bons olhos o plurilingüismo, pois “ser cidadão

**Uma coisa que precisa ser considerada é o
“sentimento de nacionalidade e de pertencimento”
por meio da língua que é tomada como natural em
uma comunidade.**

do mundo” passou a representar algo positivo. Além disso, há várias vantagens em ser bilíngüe. Ter mais de uma língua não representa mais um problema ou uma ameaça à nacionalidade de um determinado país, mas sim mais poder, mais elasticidade cognitiva, mais flexibilidade social, etc. Isto é, não se vê mais como desvantagem a apropriação de outra língua, mas como vantagem em vários sentidos: cognitivo, social, cultural, político e lingüístico. (CUMMINS, 2003) Em termos políticos, é o reconhecimento da realidade plurilingüe, legitimando as diferentes línguas usadas em uma nação, que podem compartilhar espaços em um mesmo país.

Em uma perspectiva plurilingüe, o *status* da cada língua é reconhecido, e as línguas desempenham diferentes papéis atribuídos por seus falantes. Uma política lingüística plurilingüe precisa garantir as composições entre as línguas, garantindo-lhes o uso e a difusão em um mesmo país.

No caso específico da língua brasileira de sinais, há um reconhecimento legal traduzido por meio da Lei n.º 10.436/2002, comumente referida como a Lei de LIBRAS, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005. Essa legislação apresenta não somente a lei, mas um planejamento lingüístico para que essa língua seja reconhecida e difundida no país. Nesse planejamento está prevista a inclusão da língua brasileira de

sinais em diferentes espaços da sociedade. A área da Educação passa a ter responsabilidade em garantir a educação bilíngüe para os surdos brasileiros, ou seja, na língua brasileira de sinais, e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Ao mesmo tempo, determina a inclusão da LIBRAS como disciplina nos currículos de todos os cursos de licenciatura e no de fonoaudiologia. Sugere, também, que as escolas públicas passem a oferecer LIBRAS no contexto escolar. Além disso, o Decreto dedica um capítulo à formação dos profissionais que irão trabalhar com a LIBRAS. Propõe ainda a criação dos seguintes cursos: letras em LIBRAS, pedagogia bilíngüe, formação de intérpretes de LIBRAS e do curso de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Além da educação, essa legislação regula os direitos dos surdos brasileiros de terem acesso às informações e de atendimento público em LIBRAS. Portanto, são vários desdobramentos desencadeados a partir da Lei de LIBRAS, enquanto política lingüística que vem fortalecer esta comunidade lingüística brasileira. Embora ainda tenhamos uma política maior que legitima o português como “a” língua brasileira, submetendo as demais línguas a um status de menos-valia; há uma legislação que favorece o empoderamento da língua brasileira de sinais.

Uma coisa que precisa ser con-

DEBATE



A LIBRAS é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos.

siderada é o “sentimento de nacionalidade e de pertencimento” por meio da língua que é tomada como natural em uma comunidade. Essa invenção da nossa sociedade é fruto de vários processos históricos. Nesse sentido, as línguas oficiais fazem parte de construções históricas associadas ao poder e se traduzem em políticas monolíngües. Assim, sustenta-se um sistema educacional com esta base, ou seja, a língua portuguesa ocupa um espaço central nas escolas públicas.

Propor uma educação bilíngüe na rede pública exige uma revisão desse status, embora seja reconhecido o status ocupado pela língua portuguesa. Essa revisão inclui a possibilidade do reconhecimento do “ser bilíngüe”: os surdos com o seu status bilíngüe reconhecido por eles mesmos e pelos outros, da mesma forma que seus pares ouvintes reconhecendo-se como bilíngües. O sentimento de nacionalidade e de pertencimento não é violado, pois ambos estão usando duas línguas brasileiras; mas isso passar a representar a nacionalidade não pautada no monolingüismo, exige desconstruções de uma cultura instituída. Vejam que os próprios surdos reproduzem este sentimento de nacionalidade e pertencimento pautado na língua, pois vários repetem o discurso de ser apenas a LIBRAS a língua dos surdos brasileiros. No entanto, a LIBRAS e o português são línguas dos surdos brasileiros. Esse reconhecimento do status bilíngüe dos surdos brasileiros escolarizados

é visto com muito preconceito pelos próprios surdos, colocando em xeque o “pertencimento” à comunidade surda daqueles que conseguiram se apropriar da língua portuguesa, além da LIBRAS. Por outro lado, imaginar que os colegas ouvintes se apropriem da LIBRAS por estarem compartilhando os espaços das escolas com os colegas surdos, também representa uma ameaça. Portanto, o sentimento de nacionalidade e de pertencimento é algo que evoca relações tensas e implica negociação.

A língua de sinais brasileira é um símbolo de identidade, pois por meio dela os surdos se reconhecem parte de uma comunidade (parte de um povo, no sentido discutido por Strobel, 2008). Por outro lado, esse símbolo de identidade também identifica o ouvinte (que não é um estrangeiro) como não-integrante dessa comunidade. Da mesma forma, o português para os colegas ouvintes é um símbolo de identidade, enquanto que para os surdos tem representado a língua do outro. Instaura-se, neste momento, um processo de negociação com menos ou mais embates entre as diferenças. Não podemos perder de vista que o poder transforma as diferenças em desigualdade.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição, [...] mas sim uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 2003)

O povo surdo brasileiro, de certa forma, apresenta algumas identidades de povos com fronteira móvel. Os surdos pertencem a uma fronteira móvel que não está ligada a um espaço geográfico específico, fixo, independente, mas que está “entre-lugares”. O que especifica este povo é a LIBRAS, visual-espacial, que é de outra ordem que não a do português, uma língua oral-auditiva. Ao mesmo tempo, é um povo que também é brasileiro. O movimento é de romper com a ordem instituída e as formas colonizadoras de imposição da língua portuguesa sobre os surdos, como a língua da nação, imaginada como aquela que fala uma única língua. Assim, esta nação é sonhada pelo outro e não pelos surdos. O português passa a ser reconstruído como uma das línguas dos surdos brasileiros a partir dos próprios surdos, como uma língua que apresenta uma determinada função. Essa resignificação (reconstrução) legitima esta língua como uma das línguas dos surdos brasileiros, não mais representando uma ameaça, mas uma de suas línguas. A língua portuguesa não ameaça a LIBRAS, mas é uma das línguas que pode, inclusive, servir para empoderar a própria língua brasileira de sinais.

A LIBRAS é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados os quais, na LIBRAS, nas



políticas, na marcação das diferenças, carregam marcas culturais. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem.

Os direitos lingüísticos estão sendo vistos não enquanto direitos individuais, relacionados com a capacidade. O direito lingüístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio da língua de sinais. Por outro lado, o direito lingüístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força e os desdobramentos das práticas lingüísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades lingüísticas. Os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngüe, enquanto grupo social e lingüístico, e não enquanto indivíduos. Assim, a língua ocupa outro espaço na sociedade – um espaço de um grupo social e lingüístico, precisando ser representado nos diferentes espaços sociais, independentemente de territórios –, mas atrelada às comunidades lingüísticas. Nesse contexto, a língua não pode ser limitada ao caráter instrumental, não pode servir para afirmar a outra língua, no caso, a portuguesa; mas passa a ocupar espaços que se justificam a partir de comunidades lingüísticas legítimas. Os surdos brasileiros estão espalhados pelo país, entre ouvintes falantes de português. Convivem com sua comunidade que utiliza a LIBRAS e com sua comunidade que utiliza a língua portuguesa, caracterizando-se assim o seu status bilíngüe.

Os papéis desempenhados por cada língua, tanto para surdos como para ouvintes, são diferentes, pois representam primeiras e segundas línguas para uns e não para outros, com funções sociais diferentes. As relações com as línguas se integram

às transformações sociais, culturais e políticas. A ilusão do “perfeccionismo” na língua está relacionada com as questões do bilingüismo e das línguas em contato, no caso dos surdos, a LIBRAS e a língua portuguesa. Essas questões não são triviais, pois estão imbricadas de questões políticas e de relações de poder. A língua enquanto elemento crucial de pertencimento a um grupo social é um dos elementos mais poderosos para o estabelecimento da coesão desse grupo.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2008) E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 2008 depois de passar por várias instâncias de reflexão. Uma comissão composta por pessoas consideradas referências nacionais na área da educação especial foi formada pelo Ministério da Educação para redigir o texto inicial dessa política, que foi analisado por membros de organizações civis e públicas, governamentais e não-governamentais, representantes reconhecidos por suas comunidades e pela sociedade civil. No caso dos surdos, todas as representações afirmaram a importância de contemplar a educação bilíngüe, tendo a língua de sinais como a sua primeira língua e a portuguesa escrita como segunda. A política buscando atender a essas reivindicações reafirmou a Lei de LIBRAS e o Decreto que a regulamenta, conforme apresentado a seguir na parte que contextualiza a política:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor

e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. (Política Nacional de Educação Especial, 2008)

O segmento em que são apresentadas as diretrizes que regem essa Política assim se refere à educação de surdos:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (Política Nacional de Educação Especial, 2008)

Diante dessa política, faz-se necessário planejar a viabilização de uma educação bilíngüe nas escolas públicas, na atualidade essencialmente monolíngües. Esse exercício vai exigir que sejam desconstruídas essas práticas monolíngües e concebida uma política bilíngüe. Para viabilizar essa educação bilíngüe nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar na *alma* dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola. Precisa haver o respeito e a valorização de ambas as línguas que fazem parte das comunidades implicadas nesse espaço. Há diferentes espaços em que as línguas ocupam diferentes papéis e há, também, o contato entre essas línguas. No caso dos surdos brasileiros, a língua de

DEBATE

sinais é a sua língua de instrução e o português, a segunda língua. Por outro lado, para os colegas ouvintes que estarão nessa escola, a LIBRAS será a segunda língua, enquanto o

educação de surdos terá as duas línguas, mas que as duas línguas estarão em espaços de negociação que não se traduzem em um ou outro lugar, mas entre-lugares, em territórios de ambos.

Alguns surdos que percebem essa ameaça, mesmo que inconscientemente, usam a estratégia de negá-la. Dessa forma, por mais que o outro queira ensiná-la, jamais eles irão se apropriar dela. As relações, portanto, são muito mais complexas do que uma simples ressignificação do ser bilíngüe, que tem uma língua como sua primeira e a outra como a segunda. As relações de poder instauradas entre colonizador e colonizado em um momento pós-colonialista refletem um espaço de instabilidade e de fronteiras flutuantes que exige constante vigilância. Interessantemente essas relações podem ser desempenhadas tanto por surdos como por ouvintes, nesse sentido “flutuantes”, pois tanto surdos como ouvintes podem ser colonizadores ou colonizados, dependendo das relações estabelecidas. Como menciona Rajagopalan (2004), o uso do poder transformou as diferenças em desigualdades.

As políticas públicas, em especial as políticas lingüísticas em relação à LIBRAS, dão um passo no sentido de construir a pluralidade lingüística no Brasil. A política de educação especial, sensível a essa política lingüística, legitima a educação bilíngüe (língua de sinais e língua portuguesa) nas escolas públicas. O próximo passo é a implementação dessas políticas na educação, o que vai exigir planejamento lingüístico e pedagógico.

As políticas públicas, em especial as políticas lingüísticas em relação à LIBRAS, dão um passo no sentido de construir a pluralidade lingüística no Brasil.

português continuará sendo a sua primeira língua.

O projeto educacional da escola com unidade lingüística, ou seja, aquele segundo o qual se ensina a língua nacional, a língua portuguesa, é desconstruído na direção da perspectiva plurilíngüe e intercultural. Passamos a ter as línguas nacionais e não mais “a” língua nacional. A língua tupi-guarani, a língua kaapor, a língua xokleng, a LIBRAS, a língua alemã brasileira são alguns poucos exemplos da diversidade lingüística nacional; todas línguas nacionais, todas línguas brasileiras. Isso invade a escola com respaldo nas políticas públicas e desconstrói os projetos educacionais monolíngües, além, é claro, das línguas estrangeiras.

Os surdos não precisam mais negar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não precisam mais negar a língua brasileira de sinais. As línguas não precisam mais representar uma ameaça, pois conhecer várias línguas não representa mais uma ameaça, mas empoderamento. Elas tornam-se opções ativas pelos falantes/sinalizantes diante das pessoas com quem falam, das funções que as línguas podem desempenhar e dos contextos em que podem estar inseridas. Instaura-se a negociação, um campo que vai além, abrindo espaços, lugares e objetivos híbridos. Não significa dizer que a

O movimento em relação ao português é de desconstrução para, então, ser possível construir o português do jeito surdo (no sentido de Derrida, 1967), pois se o império do “fonologismo” reina na “colônia” surda, o português sempre será uma ameaça real.

Esse movimento é observado em uma configuração social e cultural pós-colonial com idas e vindas, com hibridismos e traduções desencontradas entre os próprios surdos e, também, entre os ouvintes. Os povos surdos já se situam em um discurso pós-colonial, mas reproduzem aspectos de suas relações com o colonizador dentro de seu sistema de organização. A língua portuguesa, às vezes, é traduzida como superior, mais importante, mais completa do que a LIBRAS, mas de forma sutil. Na idéia do colonizador, a primazia da fala é observada como um trunfo para a ascensão social e cultural tanto do surdo como do ouvinte. O império “fonologista” reina entre surdos e ouvintes, permeando as relações na educação de surdos. Por anos e anos, a língua de sinais ficou submetida ao centrismo do português. A língua brasileira de sinais não era considerada língua, mas sim gestos, menos válidos, menos língua, menos tudo ou absolutamente nada diante da primazia do português. A ameaça do português, como “a” língua realmente representa uma ameaça real aos surdos.

COMO IMPLEMENTAR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Vários aspectos precisam ser considerados para haver o planejamento pedagógico e lingüístico dessa educação bilíngüe. A questão da língua implica

mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, na formação dos professores da escola, de professores bilíngües, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. (SKLIAR; QUADROS, 2004)

As políticas educacionais reconhecem a língua de sinais como a da aquisição da linguagem de forma natural em crianças surdas. Por outro lado, continuamos com a língua portuguesa como a primeira língua das crianças falantes do português nas escolas públicas. Essa língua caracteriza-se como uma segunda língua para os surdos, mas mantém-se como uma de suas línguas nacionais. Para seus colegas ouvintes, a língua de sinais ocupa a função de segunda língua para inserir-se em uma comunidade brasileira que utiliza essa língua. A língua portuguesa é ensinada na escola como língua materna para os colegas ouvintes, enquanto que passa a ser ensinada para os surdos como uma segunda língua. Isso exige pensar em espaços educacionais diferenciados. De forma análoga, a língua de sinais é ensinada com metodologias de ensino

de língua materna para os surdos, enquanto é ensinada aos ouvintes com metodologias de ensino de segunda língua. A língua de sinais é a língua de instrução dos alunos surdos; enquanto a língua portuguesa mantém-se como a língua de instrução dos ouvintes. As relações de pertencimento precisam ser vivenciadas nesse espaço bilíngüe complexo. A escola que se propõe executar a educação bilíngüe (língua portuguesa e LIBRAS) vai precisar considerar essa complexidade no seu dia-a-dia, redesenhando os espaços escolares, passando a inserir em seu quadro professores bilíngües (surdos e ouvintes) e intérpretes de língua de sinais. Além disso, precisará traçar um plano de implementação bilíngüe que envolva a escola como um todo, incluindo toda a comunidade escolar.

Considerados esses aspectos no contexto das escolas públicas brasileiras, faz-se necessário criar um sistema de acompanhamento da implementação da educação bilíngüe no país, levando em conta os diferentes espaços de educação. Algumas escolas públicas em que a língua portuguesa

sempre foi a língua de instrução passarão a ser bilíngües, criando espaços bilíngües em que tanto a língua portuguesa como a língua brasileira de sinais ocuparão espaços de línguas de instrução, dependendo de quem as acessar. Por outro lado, essas escolas contarão com o ensino dessas línguas de diferentes formas, tanto como L1 como L2. A faixa etária implicará diferentes estratégias lingüísticas e pedagógicas para garantir uma educação bilíngüe eficiente, ou seja, desde a aquisição da linguagem, no caso específico dos surdos, até as formas de ensinar e aprender irão passar pelas línguas de diferentes formas, envolvendo todos os alunos em distintos contextos. O letramento na língua portuguesa acontecerá de formas diferenciadas, dependendo das funções das línguas para os alunos. A escolarização, a preparação para o vestibular e o ingresso no ensino superior passarão por diferentes formas de educação bilíngüe. Esses fatores determinarão as formas e os tipos de educação bilíngüe nas escolas públicas brasileiras.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CUMMINS, J. *Bilingual Children's Mother Tongue: why is it important for education?* Disponível em: <www.iteachilearn.com/cummins>. Acesso em julho/2003.
- LADD, P. Understanding Deaf Culture. In *Search of Deafhood*, Multilingual Matters Ltd., 2003.
- OLIVEIRA, G. M. *Monolingüismo e preconceito lingüístico*. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=92>>. Acesso em outubro de 2004.
- RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos faz falhar: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In _____.; SILVA, F. Lopes da (Orgs.). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SKLIAR; QUADROS. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. In *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, London, v. 7, n. 5, p. 368-382, 2004.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1. ed. Editora da UFSC. Florianópolis. 2005.

DEBATE



USO DE PREPOSIÇÕES POR ALUNOS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

The usage of prepositions by deaf university students

Aline Lemos Pizzio*

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSC. Mestre em Lingüística pela UFSC. Graduada em Fonoaudiologia pelo IMEC e em Letras Português/Inglês pela PUCRS. Trabalhou no Serviço de Fonoaudiologia de Porto Alegre, durante 3 anos, atuando com fonoterapia para crianças surdas. Trabalhou, também, na Escola Municipal de Educação Especial para Surdos (EMEES), no município de Gravataí, por 2 anos, fazendo acompanhamento fonoaudiológico de crianças e adolescentes surdos, bem como orientações aos seus familiares. Publicou vários trabalhos na área de aquisição da LIBRAS. Participou da equipe de desenvolvimento do material pedagógico das disciplinas de Língua de Sinais do curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS, oferecido pela UFSC, na modalidade à distância. Atualmente, atua nesse curso como professora das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua Materna. Sua pesquisa de doutorado está relacionada à morfologia da Língua Brasileira de Sinais e é intitulada "A tipologia lingüística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem as classes de palavras".

E-mail: alinelemospizzio@gmail.com

Material recebido em setembro de 2008 e selecionado em outubro de 2008.

RESUMO

O uso de preposições em português por indivíduos surdos é bastante problemático, visto que na língua de sinais não há preposições nem artigos e estes muitas vezes são usados de forma combinada no português. Além disso, a língua portuguesa geralmente é ensinada aos surdos como língua materna, o que também colabora para as dificuldades apresentadas por eles. Este artigo tem como objetivo evidenciar algumas dificuldades comuns encontradas no uso de preposições pelos surdos, com a intenção de identificar fatores lingüísticos implicados no funcionamento dessas preposições. Para tal, foi aplicado um teste em que universitários surdos deveriam completar sentenças escolhendo, dentro de um conjunto de preposições, aquela adequada para

cada contexto. Na sua maioria, os informantes tiveram um desempenho pouco satisfatório, considerando que se tratava de informantes cursando ensino de nível superior. Isso é um indicativo de que a classe gramatical das preposições é complexa para falantes de segunda língua.

Palavras-Chave: Uso de preposições. Ensino de português para surdos.

ABSTRACT

The usage of prepositions in Portuguese by deaf people is quite problematic, since in the sign language no prepositions or articles are found, while they are often used in combination in Portuguese. Moreover, the Portuguese language is usually taught to the deaf as a first language, which also increases the

difficulties presented. This article aims to highlight some common difficulties in the usage of prepositions by the deaf, trying to identify linguistic factors involved in the usage of such words. A test was applied to deaf undergraduate students in which they should complete some sentences by choosing, within a range of prepositions, one for each appropriate context. Most of them had an unsatisfactory performance, considering that they are undergraduate students. This is an indication that the grammatical class of prepositions is complex for second-language speakers

Keywords: Preposition usage. The teaching of prepositions to deaf people.

INTRODUÇÃO

O ensino de português para alunos surdos tem sido muito discutido entre os educadores e pesquisadores ligados

à área da educação de surdos. Um dos aspectos fortemente evidenciados nessas discussões é o fato de que, por ser a língua de sinais a língua natural desses indivíduos, o português deve ser encarado como uma segunda língua, portanto, deve merecer um tratamento diferenciado do ensino de língua materna. Entretanto, não é isso que acontece na maioria dos casos, principalmente se o aluno surdo estiver em uma escola regular juntamente com alunos ouvintes, pois, nesse caso, o português costuma ser visto como língua materna.

Sabe-se que todo aluno, ao escrever em uma segunda língua, tende a utilizar a estrutura da língua materna, especialmente quando está aprendendo a segunda língua. Isso também acontece com alunos surdos. Como na língua de sinais não há preposições¹ nem artigos, os surdos têm dificuldades em utilizar adequadamente esses elementos, que muitas vezes são empregados de forma combinada no português.

Essa problemática nos motivou a averiguar como os alunos surdos universitários empregam as preposições em português. Foi então realizado um teste (cf. anexo) em que os alunos deveriam completar sentenças escolhendo, dentro de um conjunto de preposições, a adequada para cada contexto. Algumas delas foram apresentadas na sua forma combinada com artigos, pois esse caso gera muitos equívocos entre os surdos. O teste foi aplicado a estudantes de um dos pólos do curso de Letras/LIBRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escolha dessa população se deve ao fato de todos terem domínio da

língua de sinais e de haverem passado pelo processo de ensino do português na escola.

Este artigo tem, pois, como objetivo evidenciar algumas das dificuldades mais comuns encontradas no uso de preposições pelos surdos, por meio da identificação de fatores de ordem lingüística implicados no funcionamento dessas preposições. Este estudo poderá contribuir na definição de estratégias metodológicas pelos educadores para o ensino dessa categoria gramatical.

Na seqüência, serão apresentadas uma descrição do funcionamento das preposições em português, a metodologia empregada, a análise dos dados e as considerações finais.

O FUNCIONAMENTO DAS PREPOSIÇÕES EM PORTUGUÊS

As preposições são uma classe gramatical que geralmente oferece certa dificuldade, não só aos falantes de segunda língua, como aos falantes nativos, principalmente, na aprendizagem da escrita. Segundo Salles et al. (2004), isso ocorre devido a dois fatores: a) seu caráter polisêmico, ao estabelecer relações com significados bastante variados, e b) determinados contextos em que essa variedade de significados não é identificada somente pela preposição, mas por um bloco sintático-semântico com outras categorias (substantivo, verbo, advérbio, etc.).

Quanto ao primeiro grupo, vejamos alguns exemplos com a preposição *de*, que carrega diferentes significados, conforme apresentado em (1):

- (1) a. O bebê chorava **de** fome. (causa)
- b. Esta é a prateleira **de** livros. (finalidade)
- c. Ele é um senhor **de** 70 anos. (idade)
- d. Aquele vaso é **de** cerâmica. (matéria)
- e. Viajei **de** helicóptero. (meio)
- f. Este é o quarto **de** João. (posse)

Como ilustração de contextos do segundo caso, em que a preposição não tem um significado isoladamente, mas apresenta um todo sintático-semântico com outras categorias gramaticais, tem-se (2):

- (2) a. *A visita* **de** vocês trouxe alegria. (substantivo + preposição)
- b. *Gosto* **de** sorvete. (verbo + preposição)
- c. Ele é *dependente* **de** drogas. (adjetivo + preposição)
- d. *Depois* **de** amanhã, é meu aniversário. (advérbio + preposição)

É possível perceber, nas duas situações, que uma mesma preposição apresenta um comportamento distinto no que se refere à sua transparência semântica. Nos exemplos em (1), existe uma carga semântica incidindo sobre a preposição, que pode estabelecer diferentes relações com um alto grau de polissemia. Nos exemplos em (2), a preposição está atrelada a outras classes gramaticais, sendo difícil identificar nela traços de significado.

De acordo com Neves (2000), no primeiro caso, a preposição atua fora do sistema de transitividade das outras categorias e, no segundo,

¹ Na verdade, as relações estabelecidas por preposições no português brasileiro, em muitos casos, são representadas por meio de mecanismos espaciais na língua de sinais (SALLES et al., 2004).

DEBATE

funciona dentro dos respectivos sistemas de transitividade. Esse comportamento sintático está relacionado diretamente ao grau de transparência semântica.

Se considerarmos duas grandes divisões com base na significação, relacionando as preposições com maior/menor grau de transparência semântica, veremos que aquelas que apresentam menor transparência semântica fazem parte do sistema de transitividade, como os exemplos em (3):

- (3) a. Maria *precisa de* ajuda.
(verbo + preposição)
b. Seu *interesse por* carros é uma obsessão.
(substantivo + preposição)

Já as preposições com maior transparência semântica aparecem fora do sistema de transitividade. Elas estabelecem diferentes relações, em distintos contextos sintáticos, ora modificando a ação verbal, como um adjunto adverbial, ora modificando um nome, como um adjunto adnominal. Em (4), é apresentado um exemplo de cada caso:

- (4) a. A fruta caiu *de* podre.
(adjunto adverbial)
b. A missa *de* domingo foi emocionante.
(adjunto adnominal)

Entretanto, existem algumas preposições que também se encontram fora do sistema de transitividade, mas que não apresentam opacidade semântica. Isso ocorre nos casos de expressões gramaticalizadas, que não manifestam traços de polissemia devido ao seu caráter fixo. Exemplos desse grupo são as expressões: *de joelhos, de repente, de propósito, de fato*, etc.

Assim, é necessário considerar os

contextos sintáticos de ocorrência das preposições e sua diversidade semântica ao organizar uma proposta de ensino dessa categoria gramatical para alunos surdos. Segundo Salles et al. (2004), é interessante subdividir a categoria das preposições em três possibilidades de sistematização:

- Os casos em que a preposição apresenta um menor grau de transparência semântica e se encontra em posição de dependência sintática, ou seja, quando ela é parte do sistema de transitividade;
- Os casos em que a preposição apresenta menor grau de transparência semântica e se encontra fora do sistema de transitividade de outras categorias, como nas expressões fixas;
- Os casos em que a preposição se encontra fora do sistema de transitividade e possui maior grau de transparência semântica.

As autoras ainda afirmam que, ao se organizar o material didático dessa forma,

se facilita o ensino das propriedades morfosintáticas e semânticas das preposições, na medida em que se separa fatos lingüísticos de natureza distinta, não se trata a polissemia como se ela fosse um fenômeno constante no emprego das preposições e se evita o excesso de informações quando da explicitação dos elementos dessa categoria. (SALLES, 2004, p. 160)

Em relação ao desempenho de alunos surdos quanto ao uso de preposições, comentamos, a seguir, dois trabalhos de Fernandes (1989, 2003) que abordam essa questão. A autora apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada

com indivíduos surdos, visando o estudo de seu desempenho em língua portuguesa, abrangendo não só as preposições, como também outras categorias gramaticais, além do uso do léxico, do domínio de estruturas sintáticas, entre outros aspectos. Cabe ressaltar que esse estudo foi realizado com adultos surdos de diferentes níveis de escolaridade, a partir da quarta série do ensino fundamental. Outra questão importante é que a autora não levou em consideração a desenvoltura desses informantes em língua de sinais.

Para avaliar o desempenho dos alunos quanto ao uso de preposições, a autora elaborou dois exercícios específicos. O primeiro tinha como objetivo observar se o surdo tem noção do que é preposição. Para tal, era necessário que os alunos completassem os espaços vazios das frases, de acordo com o modelo 'gosto.... de.... você'. Já o segundo exercício fornecia as mesmas frases, só que desta vez com a lista de preposições, para verificar se o desempenho melhorava com as pistas dadas. Como resultado, a autora constatou que em 90% dos informantes analisados ora a pista mostrou-se benéfica, ora os confundiu, de forma que, dependendo da frase, passaram a errar onde anteriormente haviam acertado. Outra questão interessante aconteceu nas frases em que havia a necessidade da contração da preposição com o artigo. A autora verificou que a incidência de acertos foi maior no primeiro exercício (em que não havia pistas), tendo o informante usado, geralmente, a contração de preposição com artigo.

Ao levar em consideração somente o primeiro exercício, Fernandes observou que, "embora alguns se sirvam de preposições, mesmo que

inadequadas, para cumprirem a tarefa, um grande número de informantes parece simplesmente não reconhecer a classe gramatical ou, pelo menos, ignora o modelo dado” (2003, p.108.). Assim, várias frases foram completadas com o uso de substantivos, verbos, advérbios, gerando frases, muitas vezes, agramaticais. De modo geral, a autora afirma que, independentemente dos exercícios preparados especificamente para o estudo das preposições, foi possível verificar o predomínio da inadequação de seu uso pelos informantes surdos. Entretanto, a autora pondera que as dificuldades encontradas não são próprias do surdo, mas de qualquer falante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, não é a deficiência que provoca o erro, mas a falta de contato constante com a língua. Por outro lado, alguns erros cometidos pelos surdos, de acordo com a autora, são também encontrados em falantes pouco escolarizados. Dessa forma, refletem falhas no processo educativo.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com o intuito de verificar o uso de preposições (e sua contração com artigos) por alunos surdos de nível superior. Conforme mencionado anteriormente, a escolha desses indivíduos ocorreu em função de todos já terem passado pelo aprendizado do português durante o ensino fundamental e médio, ou seja, por carregarem uma bagagem maior em relação à

escrita do português, mesmo que suas experiências tenham sido diferentes (métodos de ensino, uso ou não de LIBRAS na sala de aula, presença ou não de intérpretes, etc.). Outro aspecto considerado foi o uso da língua de sinais, pois havia o interesse em investigar se esta poderia exercer alguma influência na dificuldade de uso das preposições, já que elas não fazem parte da estrutura da língua de sinais brasileira. Todos os indivíduos pesquisados são usuários fluentes de LIBRAS. Em virtude desses dois aspectos, foram escolhidos para a análise os alunos do Curso de Letras/LIBRAS, do Pólo de Santa Catarina. Ao todo, participaram da pesquisa quarenta e dois alunos.

A coleta de dados para este trabalho se deu pela aplicação de um teste em que os alunos deveriam completar frases com a preposição adequada. As possibilidades de emprego de preposições e respectivas contrações com artigos estavam dispostas no teste (cf. anexo). Para a elaboração das frases e verificação das diferentes funções atribuídas a cada preposição escolhida para a testagem, foi utilizada como guia a *Gramática de usos do português*, (NEVES, 2000). Dentre as preposições, foram selecionadas aquelas mais comumente utilizadas e também as que costumam apresentar dificuldades para os surdos. São elas: *até, com, de, em, para e por* e suas contrações com artigos, gerando *da, do, na, no, pela e pelo*. Dentre os usos atribuídos a cada preposição, foram selecionados aqueles relacionados à noção de tempo, de espaço e de lugar, expressões cristalizadas e os usos mais comuns de cada uma. Além disso,

foram consideradas variáveis como a posição que a preposição ocupa na frase, a função sintática da estrutura em que aparece e a contração com artigos. Ao todo, foram elaboradas trinta frases, cada uma com apenas uma lacuna para ser preenchida. Tentou-se equilibrar a quantidade de frases com cada preposição, entretanto, algumas preposições tiveram mais frases do que outras, principalmente aquelas que foram combinadas com artigos.

A aplicação do teste foi realizada em um dos encontros presenciais dos alunos do curso de Letras/LIBRAS, com a devida autorização da coordenação do curso e o consentimento dos professores tutores. Os alunos foram informados do que tratava o teste, e todos aqueles que se apresentaram voluntariamente o completaram. No cabeçalho, foram pedidas algumas informações relevantes sobre os alunos: sexo, idade, grau de surdez, tempo de uso de LIBRAS e se a pessoa foi oralizada, ou seja, se passou pelo processo de aprendizagem do português falado, variáveis essas importantes para a questão do uso de preposições.

Para analisar os dados, primeiramente procedeu-se a uma análise quantitativa para a verificação de aspectos mais gerais que pudessem influenciar o uso inadequado de algumas preposições. Assim, verificou-se o número de acertos² de cada participante, quais as preposições que causaram mais dificuldades, que fatores dentre os citados (sexo, idade, grau de surdez, oralização, etc.) influenciaram para um melhor desempenho, etc. Em seguida, foi realizada uma análise

² Para operacionalizar os resultados, trabalhamos com as noções de “acerto” e “inadequação”, tomando como parâmetro a norma culta escrita do português, e também a leitura mais evidente de cada frase para o uso da preposição. Não vamos entrar no mérito das discussões em torno das noções de “certo” e “errado”.

DEBATE

qualitativa dos dados, relacionando as funções com as formas utilizadas pelos alunos pesquisados. A abordagem teórica empregada em toda a pesquisa foi a funcionalista, que considera a linguagem no seu uso e não como um fenômeno isolado. Segundo Neves (2004, p. 15), “trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso”.

ANÁLISE DOS DADOS

Dentre as hipóteses levantadas para o trabalho e que contribuíram para a escolha das sentenças e das preposições durante a elaboração do teste estão: a) os surdos apresentariam dificuldades em identificar os contextos de uso da contração da preposição com o artigo; b) as expressões cristalizadas e usos prototípicos de cada preposição seriam facilmente identificados pelos participantes; c) o processo de oralização, juntamente com o uso da língua brasileira de sinais, poderia contribuir para um melhor desempenho no teste.

A partir do teste, foi feita uma análise quantitativa dos resultados. Todos os alunos pesquisados apresentaram inadequações na escolha da preposição para cada frase. Para visualizar esses dados, os testes dos participantes foram separados em três grupos, de acordo com o número de acertos³: Grupo 1 – de 0 a 10, Grupo 2 – de 11 a 20 e Grupo 3 – de 21 a 30 acertos. Na Tabela 1, a seguir, apresentam-se esses dados.

Tabela 1: Distribuição de alunos por grupo

	Grupo 1 (0 a 10)	Grupo 2 (11 a 20)	Grupo 3 (21 a 30)
Nº de participantes	17 (40,48%)	14 (33,33%)	11 (26,19%)

Apesar de amplos, os dados mostram que o uso de preposições é uma questão complicada para os surdos. A maioria dos alunos apresenta bastante dificuldade em identificar o uso adequado das preposições. No geral, nenhum participante acertou todas as questões, mas também nenhum deles errou todas. Abaixo, na Tabela 2, é mostrada a relação de número de participantes por questão acertada.

Tabela 2: Relação de número de participantes por questões acertadas

N.º de questões acertadas	Quantidade de alunos
1	1 (2,38%)
2	-
3	-
4	2 (4,76%)
5	2 (4,76%)
6	2 (4,76%)
7	-
8	3 (7,14%)
9	2 (4,76%)
10	5 (11,9%)
11	5 (11,9%)
12	1 (2,38%)
13	2 (4,76%)
14	2 (4,76%)
15	-
16	-
17	2 (4,76%)
18	2 (4,76%)
19	-
20	-
21	1 (2,38%)
22	-
23	2 (4,76%)
24	2 (4,76%)
25	2 (4,76%)
26	1 (2,38%)
27	3 (7,14%)
28	-
29	-
30	-

Como é possível verificar, o número máximo de questões acertadas pelos alunos foi vinte e sete, e somente três indivíduos tiveram esse desempenho. Em contrapartida, apenas um aluno acertou somente uma questão. Na média, a menor quantidade de questões corretas ficou entre quatro e seis.

Ao relacionar os dados obtidos nas Tabelas 1 e 2 com algumas variáveis observadas, verifica-se que os alunos com mais dificuldades na realização do teste (considerando aqueles que fazem parte do Grupo 1) são usuários de LIBRAS há mais de dez anos, na maioria pertencem ao sexo masculino e não foram oralizados. O grau de surdez desses indivíduos varia entre severo e profundo. Quanto àqueles que obtiveram maior número de acertos (Grupo 3), todos eles foram oralizados. Suas perdas auditivas variam, também, entre severa e profunda, enquanto as demais variáveis não apresentam informação relevante, ou seja, há equilíbrio entre os sexos

³ Cabe ressaltar que foi considerado também como não acerto o uso inadequado da contração da preposição com o artigo. Ou seja, se uma frase deveria ser completada com *do* e o aluno colocou *de*, não foi considerado acerto. Entretanto, esses casos serão analisados separadamente mais adiante.

e usos de LIBRAS bem variados, que provavelmente não estariam influenciando o uso adequado das preposições.

Com base nesses aspectos, é possível afirmar que a variável mais relevante para um uso adequado/inadequado das preposições é a oralização. Isso porque todos os alunos com maior número de acertos no teste passaram por esse processo, enquanto aqueles que não tiveram um bom desempenho, na sua maioria, não foram oralizados.

Na Tabela 3, apresenta-se uma visão geral da distribuição de alunos por variável considerada⁴, divididos nos três grupos já definidos.

Tabela 3: Distribuição dos alunos para cada variável considerada.

Variável	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Sexo: Feminino	7 (16,67%)	9 (21,43%)	7 (16,67%)
Masculino	10 (23,81%)	5 (11,9%)	4 (9,52%)
Oralização: Sim	7 (16,67%)	9 (21,43%)	11 (26,19%)
Não	10 (23,81%)	5 (11,9%)	0
LIBRAS: > 10 anos	10 (23,81%)	10 (23,81%)	8 (19,05%)
< 10 anos	7 (16,67%)	4 (9,52%)	3 (7,14%)
Grau Surdez: Leve	0	0	0
Moderado	1 (2,38%)	2 (4,76%)	0
Severo	7 (16,66%)	2 (4,76%)	3 (7,14%)
Profundo	9 (21,43%)	10 (23,81%)	8 (19,05%)

Em relação às preposições testadas, foi possível notar que *por* e sua contração com artigos foi a que mais apresentou dificuldade aos participantes do teste (30 alunos não acertaram o uso dessa preposição). Por outro lado, *para* foi a que menos apresentou problemas (quinze alunos

não identificaram os contextos de uso dessa preposição). Na Tabela 4, esses dados são mostrados com todas as preposições utilizadas e suas devidas contrações com artigos. Assim, os números referem-se à média de alunos que, no teste, erraram as sentenças com uma determinada preposição e ao percentual de erro de acordo com o número total de contextos com a referida preposição.

Tabela 4: Média de alunos e percentual de usos inadequados para cada preposição.

PARA	COM	DE (DA,DO)	EM (NA, NO)	ATÉ	POR (PELO,PELA)
15 (37,5%)	18 (43,33%)	23 (55,16%)	23 (55,16%)	24 (57,14%)	30 (73,21%)

em alguns casos, ao real desempenho dos alunos em relação a cada função atribuída a uma determinada preposição. Em vista disso, passamos a refinar a análise, considerando os desvios de acordo com a função que a preposição desempenha em cada contexto.

Com referência à preposição *por* (esperada nas frases 3, 14, 22 e 29, nas formas *pela*, *pelelo*, *por* e *por*, res-

pectivamente), o grande número de inadequações não ocorreu devido à complexidade morfológica da contração dessa preposição com um artigo, como se poderia esperar. Em duas das ocorrências houve a substituição por uma outra preposição pela maioria dos alunos. No caso da sentença 3, vinte alunos a completaram com a preposição *até*.

- (3) A festa ficou animada lá _____ meia-noite.
Já na sentença 22, a substituição de maior ocorrência foi por *em*.
- (22) _____ alguns minutos, ele ficou sem saber qual caminho seguir.

Para as outras duas sentenças, 14 e 29, não houve preferência por uma preposição específica, sendo que várias opções do quadro foram utilizadas pelos alunos.

⁴ A variável *idade* não foi colocada nessa tabela, pois não se mostrou relevante. A idade de todos os participantes de cada grupo é bem variada, não tendo influência no desempenho do teste.

DEBATE

- (14) João estava cansado _____ esforço que fez carregando as malas.
- (29) Tropecei e caí _____ joelhos no chão da sala.

Como se pode perceber, as quatro sentenças do teste são bastante complexas, e os alunos demonstraram dificuldade em compreendê-las. As substituições ocorridas nas sentenças 3 e 22 podem ser facilmente entendidas. Esses contextos revelam sutilezas da língua portuguesa que podem ser difíceis de perceber por quem não é falante nativo. Em duas sentenças, a função da preposição indica *tempo*, e as substituições feitas também apresentam a mesma função, mas com sentido diferente. Na sentença 3, a preposição *por* (pela) indica o início do período em que a festa ficou animada, e a preposição *até*, utilizada pela maioria dos alunos, indica o tempo máximo (limite) em que a festa esteve animada, ou seja, até a meia-noite. Por outro lado, na sentença 22, a preposição *por* indica o período de tempo em que algo aconteceu. Já a preposição *em*, utilizada pelos alunos, dá a idéia de que algo vai acontecer daqui a um determinado período de tempo.

Quanto ao uso da preposição *até* (esperada nas frases 12, 19, 23 e 26), as substituições dos alunos foram coerentes no que se refere à preposição escolhida. Em três das quatro sentenças com *até* (12, 19 e 23), houve a preferência pelo uso de *para* pela maioria dos alunos.

- (12) Durante a enchente, a água subiu _____ a entrada da garagem.
- (19) O detetive seguiu a mulher _____ a entrada do shopping.
- (23) Procurei _____ encontrar um lugar seguro para me abrigar da chuva.
- Somente em uma questão (sen-

tença 26), não houve a ocorrência de *para* entre as respostas, e várias outras preposições foram escolhidas.

- (26) Tenho _____ hoje a lembrança de uma infância feliz.

Entretanto, não é possível, em um primeiro momento, identificar a motivação que levou os alunos a estabelecerem uma relação entre a preposição esperada *até* e aquela preferida por eles: *para*.

A preposição que apresentou um dos menores índices de desvio para os alunos foi *com* (esperada nas frases 6, 7, 9, 15 e 24). O seu uso mais comum, como o prototípico *com*, equivalente a companhia, e a expressão cristalizada *estar com fome* (sentença com o maior número de acertos de todo o teste), mostraram ser familiares aos alunos, pois estes cometeram poucos erros (dez e seis, respectivamente).

- (24) Saí _____ amigos ontem à noite, mas não me diverti.
- (15) Maria sempre está _____ fome quando chega da escola.

As maiores dificuldades com essa preposição ocorreram em usos mais específicos e menos freqüentes, como em posição inicial de sentença, indicando tempo; como adjunto adverbial de causa e de lugar (sentenças 9, 6 e 7, respectivamente).

- (9) _____ cinco dias de vida, o bebê já sorria para sua mãe.
- (6) A senhora ficou aflita _____ os latidos do cachorro do vizinho.
- (7) Apesar da falta de sol, ela se alegrou _____ a vista da praia.

No que se refere à preposição *de* (esperada nas sentenças 5, 10, 11, 18, 21, 28 e 30, nas formas *do*, *de*, *do*, *da*, *de*, *de* e *de*, respectivamente), o compor-

tamento dos alunos oscilou bastante, ora demonstrando facilidade em compreender seu uso, ora dificuldade em completar a sentença adequadamente. Em relação às sentenças com maior acerto por parte dos alunos – 18 e 10, respectivamente –, foi possível observar que se trata de usos prototípicos, como a preposição *de* indicando posse e a expressão cristalizada *de repente*.

- (18) O carro _____ minha irmã foi roubado ontem.
- (10) _____ repente, vi um homem se aproximando do carro e fiquei assustada.

Já as sentenças com maior número de respostas inadequadas – 11 e 5, respectivamente – referem-se a casos bem distintos. Quanto à sentença 5, o uso é bastante comum, ou seja, a preposição *de* introduz um complemento do verbo (o objeto indireto da sentença). A dificuldade maior não se situa na preposição em si, mas na sua contração com o artigo *o*. A maioria dos alunos que errou a sentença (trinta alunos), na verdade, utilizou *de* em vez de *do*, ou seja, soube escolher a preposição adequada, mas se equivocou ao não utilizar a contração com o artigo *o*. Já a sentença 11, complexa, em que a preposição *de*, junto com o artigo *o*, funciona fora do sistema de transitividade, introduzindo uma expressão adverbial que indica *lugar de onde*, foi a sentença que apresentou o maior número de desvios de todo o teste. A maioria dos alunos optou pela contração *no* (em + o), que expressa uma localização no espaço.

- (5) A menina gosta _____ perfume das flores.
- (11) _____ alto da árvore, avistei o jardim florido.

Na sentença 21, a preposição *de*, que introduz um adjunto adnominal

(indicando o material de que era feito o objeto em questão), foi amplamente substituída pela preposição *com*, podendo estabelecer uma relação semântica de caracterização de um objeto de acordo com o material de que ele é feito. Efetuada essa substituição, conforme representado abaixo, pode-se observar que a sentença não fica agramatical, porém, não costuma ser utilizada por falantes nativos do português:

- (21) a. Os noivos compraram um lindo anel **de** ouro e diamantes.
b. Os noivos compraram um lindo anel **com** ouro e diamantes.

Apesar de não utilizarem a preposição mais adequada para esse caso, não é possível dizer que os alunos não entenderam o significado da sentença. De certa forma, eles conseguiram captar o sentido da frase.

Nas sentenças 28 e 30, registrou-se um desempenho parecido, apesar de a função da preposição *de* ser bem diferente nos dois casos.

- (28) Tropecei e caí _____ joelhos no chão da sala.
(30) Viajar _____ avião é necessário quando queremos chegar rapidamente em algum lugar.

A maioria dos alunos que deixou de acertar essas questões optou pelas preposições *com*, *do* ou *no*. As demais sentenças com a preposição *de* não seguiram um padrão específico de desempenho pelos alunos.

A preposição *para* (esperada nas sentenças 2, 20, 25 e 27) foi a que menos problemas trouxe aos alunos. As sentenças 2 e 27 apresentaram casos bem típicos de uso, como o prototípico, que introduz um adjunto adverbial de finalidade, e a expressão cristalizada *para sempre*. O desempenho dos alunos nessas questões foi muito bom: trinta e três e trinta e

Os resultados indicam que as preposições são elementos que geram bastante dificuldade para os surdos. Na sua maioria, os informantes tiveram um desempenho pouco satisfatório, considerando-se que se trata de informantes que estão cursando o nível superior.

dois acertos, respectivamente.

- (2) A empresa construiu um novo prédio _____ melhorar seu atendimento aos clientes.
(27) Todo mundo diz que a verdadeira amizade dura _____ sempre.

Já em relação às outras duas sentenças, em que essa preposição introduz o complemento do verbo indicando *movimento em direção a e deslocamento* (sentenças 20 e 25, respectivamente), os alunos tiveram um desempenho razoável, e seus deslizes foram bem distintos quanto à escolha das preposições. Na sentença 20, as principais preposições escolhidas para preencher a lacuna foram *com* e *pelo*, o que torna a frase agramatical. Não é possível imaginar uma motivação para tais escolhas.

- (20) Olhamos _____ o lado, mas não vimos ninguém chegando.

Em contrapartida, na sentença (25) é possível compreender a escolha da preposição pelos alunos. A maioria deles usou as preposições *até* e *em* para completar a sentença e, nos dois casos, não é possível dizer que a sentença tenha-se tornado agramatical, pois as preposições em questão também conseguem transmitir a idéia de deslocamento, dando sentido à sentença, conforme apresentado a seguir:

- (25) a. Saí de Salvador e fui **para** Recife.

- b. Saí de Salvador e fui **até** Recife.
c. Saí de Salvador e fui **em** Recife.

Nesse caso, os alunos também conseguiram demonstrar que entenderam o sentido da frase, apesar de a escolha da preposição não corresponder à expectativa.

Para finalizar, a preposição *em* (esperada nas sentenças 1, 4, 8, 13, 16 e 17, nas formas *em*, *em*, *na*, *em*, *em* e *no*, respectivamente) provocou dificuldades em muitos alunos, mas não ligadas à contração com artigos. Das seis sentenças com essa preposição, em nenhum caso houve uso equivocado da preposição e sua contração com artigo. Os desvios foram bem distintos e alguns bem interessantes em função da associação feita pelos alunos. Na sentença 4, boa parte dos alunos substituiu a preposição *em* na expressão *não vai dar em nada*, por *de* e *por*, gerando as expressões *de nada* e *por nada*, que são uso corriqueiro.

- (4) A greve dos trabalhadores não vai dar _____ nada mais uma vez.

Na sentença 16, a maioria dos alunos utilizou a preposição *até*, que também indica tempo, mas não dá o sentido que a frase requer.

- (16) Não se preocupe, pois estarei aí _____ duas horas.

DEBATE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que as preposições são elementos que geram bastante dificuldade para os surdos. Na sua maioria, os informantes tiveram um desempenho pouco satisfatório, considerando-se que se trata de informantes que estão cursando o nível superior. Isso é um indicativo de que a classe gramatical das preposições é complexa para falantes de segunda língua, mesmo com o longo processo de aprendizagem pelo qual todos passaram (ensino fundamental e médio). Não obstante o fato de a língua portuguesa ser ensinada, na escola, como primeira língua para os surdos. Os dados obtidos nesta pesquisa vão ao encontro, também, daqueles encontrados por FERNANDES (1989, 2003), em que os surdos apresentaram, no geral, um uso inadequado das preposições, mesmo que neste último os informantes testados tenham níveis diferentes de escolaridade.

Embora o uso da LIBRAS não tenha sido considerado nos trabalhos de Fernandes, pode-se pensar que esse uso pode estar influenciando o desempenho dos surdos, visto que, na língua de sinais, a categoria gramatical em questão não é observada. A função

das preposições é representada por outras relações gramaticais, como a incorporação por outras classes gramaticais e, também, por meio de mecanismos espaciais. Dessa forma, as relações semânticas menos transparentes estabelecidas pelas preposições não são percebidas pelos surdos, assim como os contextos sintáticos também não o são, havendo uma sobreposição da língua de sinais em relação à língua portuguesa.

Conforme descrito na análise dos resultados, as sentenças com usos prototípicos de cada preposição, como também as expressões cristalizadas, foram aquelas com maior número de acertos, evidenciando que os participantes reconhecem tais usos e com eles estão familiarizados. Os mais comuns incluem sentenças em que a preposição adequada apresenta uma transparência semântica maior. Outra questão observada é com relação à posição que a preposição ocupa na sentença. Percebeu-se que as sentenças iniciadas por preposição foram mais difíceis para os surdos, salvo aquelas que apresentavam expressões cristalizadas, pois estas eram vistas como um único bloco semântico.

Um aspecto interessante observado no teste é a contração das preposições com os artigos. Das dezessete possibilidades desse uso, somente em seis

o emprego inadequado da contração ou da preposição isolada foi a causa dos equívocos dos alunos. Nas demais situações, os desvios foram motivados por outras preposições. Observou-se, também, que algumas substituições de preposições não foram aleatórias, mas motivadas pelo mesmo contexto semântico de uso, embora gerassem uma interpretação diferente para a sentença, muitas vezes, tornando-a agramatical.

Quanto às variáveis investigadas na pesquisa, observou-se que a oralização foi a única que realmente deu indícios de influenciar os alunos no seu desempenho no teste. O fato de passarem por esse processo terapêutico possibilitou-lhes um maior domínio da língua portuguesa e, conseqüentemente, um melhor uso das preposições no teste. Entretanto, para se poder sustentar essa afirmação, seria necessário observar o desempenho desses alunos quanto ao uso das preposições na sua produção escrita.

Muitos outros aspectos poderiam ser também investigados com os dados coletados, assim como algumas outras questões poderiam ser aprofundadas. Entretanto, este trabalho tem como objetivo principal levantar algumas questões para reflexão, principalmente quanto ao ensino de português para os surdos.

Referências Bibliográficas

- FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: AGIR, 1989.
- _____. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- _____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004, vol. 2.

Anexo

Dados do participante da pesquisa:

Idade: _____ Sexo: () F () M

Você foi oralizado(a)? () Sim () Não

Há quanto tempo você usa LIBRAS? _____

Qual é o seu grau de surdez? () Leve () Moderado () Severo () Profundo

Escolha uma das palavras do quadro abaixo para completar as frases (você pode usar cada palavra mais de uma vez):

ATÉ – COM – DA – DE – DO – EM – NA – NO – PARA – POR – PELO – PELA

A discussão logo se transformou EM briga.

1. A empresa construiu um novo prédio PARA melhorar seu atendimento aos clientes.
2. A festa ficou animada lá PELA meia-noite.
3. A greve dos trabalhadores não vai dar EM nada mais uma vez.
4. A menina gosta DO perfume das flores.
5. A senhora ficou aflita COM os latidos do cachorro do vizinho.
6. Apesar da falta de sol, ela se alegrou COM a vista da praia.
7. As moças se debruçavam NA janela quando ouviam os rapazes passando.
8. COM cinco dias de vida, o bebê já sorria para sua mãe.
9. DE repente, vi um homem se aproximando do carro e fiquei assustada.
10. DO alto da árvore, avistei o jardim florido.
11. Durante a enchente, a água subiu ATÉ a entrada da garagem.
12. Guardaram o presente EM um lugar difícil de encontrar.
13. João estava cansado PELO esforço que fez carregando as malas.
14. Maria sempre está COM fome quando chega da escola.
15. Não se preocupe, pois estarei aí EM duas horas.
16. NO ano em que terminou a faculdade, ele ganhou um carro novo.
17. O carro DA minha irmã foi roubado ontem.
18. O detetive seguiu a mulher ATÉ a entrada do shopping.
19. Olhamos PARA o lado, mas não vimos ninguém chegando.
20. Os noivos compraram um lindo anel DE ouro e diamantes.
21. POR alguns minutos, ele ficou sem saber qual caminho seguir.
22. Procurei ATÉ encontrar um lugar seguro para me abrigar da chuva.
23. Saí COM amigos ontem à noite, mas não me diverti.
24. Saí de Salvador e fui PARA Recife aproveitar minhas férias.
25. Tenho ATÉ hoje a lembrança de uma infância feliz.
26. Todo mundo diz que a verdadeira amizade dura PARA sempre.
27. Tropecei e caí DE joelhos no chão da sala.
28. Vá até o quintal, mas não passe POR perto do canil, pois o cachorro é feroz.
29. Viajar DE avião é necessário quando queremos chegar rapidamente em algum lugar.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



RÁDIO E TV POR MEIO DA *WEB*: POSSIBILIDADES DE UMA NOVA FORMAÇÃO

Radio and TV through the web: new formation possibilities

Henrique Garcia Sobreira*

Carlos Alexandre Pereira de Moraes**

Helen Pereira Ferreira***

Rodrigo Mesquita****

Érica dos Santos Duarte*****

Paula Andréa Morrone*****

Henrique de Sá Bastos*****

Felype Lopes Bastos*****

* Henrique Garcia Sobreira. Professor Adjunto VII da UERJ/FEBF, pesquisador 2 do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores: Abordagens múltiplas e alternativas. Coordenador do Projeto IPTV Kaxinawa da UERJ/FEBF. Coordenador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Educação, Cultura e Comunicação (Área de concentração Educação em Periferias Urbanas).

E-mail: hsobreir@uerj.br

** Carlos Alexandre Pereira de Moraes - Mestre em Educação, Cultura e Comunicação - UERJ/FEBF

E-mail: carlos.alexandre.moraes@gmail.com

*** Helen Pereira Ferreira - Mestre em Educação, Cultura e Comunicação - UERJ/FEBF

E-mail: lacan.ferreira@gmail.com

****Rodrigo Mesquita - Mestrando em Educação, Cultura e Comunicação - UERJ/FEBF

E-mail: wirmonlouco@yahoo.com.br

***** Erica Duarte - Especialista em Organização Curricular da Educação Básica- UERJ/FEBF

E-mail: ericaduarte@pop.com.br

*****Paula Andrea Morrone - Graduanda em Pedagogia (Bolsa de IC pela FAPERJ)

E-mail: paulandreamorrone@yahoo.com.br

***** Henrique de Sá Bastos - Graduando em Pedagogia (Bolsa de Estágio Interno pelo CETREINA- UERJ)

E-mail: henri.sa@ig.com.br

*****Felipe Bastos - Graduando em Pedagogia (Bolsa de Estágio Interno pelo CETREINA- UERJ)

E-mail: felypebastos@hotmail.com.br

Material recebido em outubro de 2008 e selecionado em novembro de 2008

RESUMO

Este artigo relata e debate uma experiência em andamento na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, em que, aos poucos, variados equipamentos já existentes e diversas características nos campos da prática e da teoria compartilhados por seus docentes e discentes foram articulados na criação de um canal interativo sediado na Internet, que transmite e retransmite programas de rádio e de televisão por meio do canal interativo Web-rádio-TV *Kaximawá*. As questões teóricas e práticas centrais abordadas remetem às possibilidades de se retirarem, já no processo de formação, os professores da posição de meros consumidores da mais variada gama de produtos midiáticos existentes. Desenvolver nos professores, durante sua formação, a capacidade de produzir e transmitir material audiovisual é aqui compreendido como primeira etapa para retirá-los – e, por extensão, aos demais segmentos da sociedade – do avassalador impacto causado pela mídia de massa. O referencial teórico que fundamenta o trabalho pretende combinar as teorias de indústria cultural e semicultura, de Adorno, os processos de singularizarão desenvolvidos por Deleuze e Guattari, e a alternativa da multidão de Negri e Hardt como sustentação de novas experiências de formação.

Palavras-chave: Web-rádio-TV *Kaximawá*. Formação de professores. Mídia.

ABSTRACT

This article reports and debates an experience in progress at the Baixada Fluminense College of Education, State University of Rio de Janeiro, where varied previously existent equipment and several characteristics in the practice and theory fields shared by teachers and pupils were gradually articulated in the creation of an interactive channel, hosted in the Internet, that transmits and re-transmits radio and television programs through the interactive channel Web-radio-TV Kaximawá. The theoretical questions and central practices approached lead us to the possibilities of moving the student-teachers – right from their formation process – from the position of mere consumers of the wide range of existing mediatic products. Developing in the student-teachers the capacity of producing and transmitting visual-sound material is here understood as a first stage to remove them - and, consequently, the other segments of society – from the huge impact caused by mass media. The theoretical framework combines Adorno's cultural industry and semiculture theories, Deleuze's and Guattari's singularization processes and Negri and Hardt's crowd alternative as bases for new formation experiences.

Keywords: Web-radio-TV *Kaximawá*. Teachers' formation. Media.

Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeito. Democrático, o rádio transforma-os todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. (HORKHEIMER; ADORNO, 2006, p. 100)

Este artigo¹ relata e debate uma experiência em andamento na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, em que, aos poucos, variados equipamentos já existentes e diversas características nos campos da prática e da teoria compartilhados por seus docentes e discentes foram articulados na criação de um canal interativo sediado na Internet, que transmite e retransmite programas de rádio e de televisão por meio do canal interativo Web-rádio-TV *Kaximawá*.

As questões teóricas e práticas centrais abordadas remetem às possibilidades de se retirarem, já no processo de formação, os professores da posição de meros consumidores da mais variada gama de produtos midiáticos existentes. Desenvolver nos professores, durante sua formação, a capacidade de produzir e transmitir material audiovisual é aqui compreendido como primeira etapa para retirá-los - e, por extensão, aos demais segmentos da sociedade – do avassalador impacto causado pela mídia de massa.

O referencial teórico que fundamenta o trabalho pretende combinar as teorias de indústria cultural e semicultura, de Adorno, os processos de singularizarão desenvolvidos por Deleuze e Guattari, e a alternativa da multidão de Negri e Hardt como

¹ Versão integral de trabalho homônimo apresentado na 31.ª Reunião Anual da ANPEd, no GT GT-16: Educação e Comunicação, Agências Financiadoras: FAPERJ e CNPq.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



sustentação de novas experiências de formação.

O pano de fundo estratégico da intervenção que está sendo realizada é marcado por duas vertentes: a aparelhagem reunida sob o genérico nome de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e a possibilidade de, em cinco a dez anos, a *internet*² banda larga chegar à maioria das escolas públicas de Educação Básica.

Portanto, faz sentido falar em possibilidades de exercício, nas escolas, de novos agenciamentos produtores de subjetividades e de resistência na contemporaneidade, principalmente percebendo a comunicação em sua abrangência mais significativa determinada pela internet. A rede mundial de computadores permite a capacidade de os mais variados suportes midiáticos convergirem. Dessa forma torna-se amplamente responsável pelo desenvolvimento econômico e cultural de muitos países, comunidades e “sujeitos”. A internet tornou-se um canal aberto à circulação de intensidades, cujo desejo que as impulsiona pode ou não corroborar a ordem social vigente.

Nossa opção de nos contrapormos ao modelo de produção audiovisual massificado das grandes empresas e canais de comunicação é apresentada como alternativa concreta de emancipação social e constituição efetiva de uma democracia pautada nos princípios do comum. Essa afirmação se fundamenta em um conceito de futuro-presente, no qual a busca pelo encadeamento de determinadas estruturas de resistência

já não mais se aplica, ou se resume, às apresentadas pela conjuntura político-econômica das sociedades marcadas pela determinação do lugar dos indivíduos por meio de sua capacidade de consumo.

E, por estarmos, por mais contradições e antinomias, envolvidos nesse conceito em uma “sociedade do conhecimento”, a cada dia o preparo técnico-científico da juventude se torna uma questão estratégica. Ainda que seus destinos permaneçam submetidos à polaridade “consumidores/produtores” (com ampla vantagem para o primeiro elemento), pensamos em uma articulação capaz de causar movimentos no interior das malhas sociais que alterem essa situação.

TECNOLOGIA E TEORIA

As mutações nos equipamentos de gravação de áudio e vídeo terminaram por produzir aparelhos híbridos que não mais se restringem a gravar e exibir conteúdos. As atuais câmeras, conectadas a microcomputadores por meio de cabos específicos e placas de captura de áudio e vídeo, são hoje também equipamentos de transmissão de conteúdo para a Internet. Dessa materialidade emerge a metáfora que sustenta, nesse trabalho, a possibilidade de articularmos referenciais teóricos que usualmente são tratados como dessemelhantes e díspares. Câmeras híbridas, pois tanto capturam quanto distribuem, sustentam-se em tripés potencializando o seu funcionamento. A figura geométrica de um tripé não passa de eixos que unem três

pontos distintos convergindo para um quarto ponto, que passa a ser o lugar de sustentação e equilíbrio. Essa topologia nos permite articular autores pertencentes a tradições tão diferentes sem arriscar a dar-lhes coerência artificial, para compreender e elaborar as experiências que estamos desenvolvendo.

a) Indústria cultural e semicultura

O debate sobre a tecnologia e os seus impactos nas atuais formas de estabelecer uma “vida danificada” está presente em obras dos mais diversos membros da Escola de Frankfurt. Nessa linha de intervenção, podem-se apontar: o debate de Benjamim sobre a obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica; a teoria da indústria cultural de Horkheimer e Adorno; a revisão dessa “teoria” por Adorno, com os conceitos de semi-formação e com a teoria estética; o debate de Marcuse (e a réplica, em sua homenagem, de Habermas) sobre a técnica e a ciência como ideologia como momentos capitais dessa produção. Não apresentaremos aqui uma revisão/comparação desse variado conjunto de contribuições, pois delas a que ficou mais conhecida, que produz mais impacto, mais confusões e possui maior relação com a experiência que debatemos é exatamente a crítica à indústria cultural.

As ácidas – e em alguns casos premonitórias – críticas de Horkheimer e Adorno (2006) à submissão da produção cultural às regras da produção industrial, e a utilização do resultado desse processo como reduplicação da

² Embora em 08/04/2008 esse prazo tenha sido anunciado como até 2010 (Globo On-line, 2008).

Como em nossa sociedade boa parte da experiência é transmitida através dos meios de comunicação, principalmente o audiovisual, o professor deve dominar a tecnologia de sua época e ser capaz de transmiti-la a seus alunos de forma crítica, para que eles sejam capazes de detectar a produção seriada de subjetividades dos meios massivos.

dominação criaram um espectro de interpretações que possuem como pólos opostos as que compreendem a evolução do aparato de industrialização como obstáculo insuperável e as que consideram os frankfurtianos equivocados por subestimarem o significado da “cultura de massas”. A formulação, na década de 1970, por Eco (1993) dos conceitos de “apocalípticos” e “integrados” permanece ainda operante para a compreensão do debate em torno da “indústria cultural”.

Habermas (1990) avisa que a apropriação isolada das categorias desenvolvidas na Dialética do Esclarecimento (HORKHEIMER; ADORNO, 2006), a despeito de seu subtítulo anunciá-lo como fragmentos filosóficos, pode se tornar fonte de equívocos, inclusive entre os que aderem às críticas apresentadas pelos dois frankfurtianos. Consideramos como ponto de partida para o conceito de indústria cultural as reflexões de Walter Benjamin a respeito da reprodutibilidade técnica dos artefatos culturais e o seu final (pelo menos o empírico, marcado pelo falecimento de Adorno), as teorias da semi ou pseudoformação. Tal percurso precisa levar em consideração tanto os

aspectos marxistas (e, por extensão, materialistas) quanto os freudianos (que remetem à produção de subjetividades) que perpassam (de forma variada) a produção desses autores.

O projeto de Benjamin era desenvolver conceitos na teoria da arte que fossem inapropriáveis pelo fascismo e iniciar uma formulação revolucionária da política artística. Elementos benjaminianos como a destruição da aura, alimentando a ilusão da posse, o deslocamento da práxis artística do ritual para a política e a exigência de ser filmado como afirmação coletiva do princípio da contemplação reemergem no segundo capítulo da Dialética do Esclarecimento, quando os veículos da indústria cultural quase abdicam de se apresentar como arte e as *true histories* anestesiavam e submetem a consciência das massas à mimesis compulsiva. Em ambas as formulações está presente o desencanto com a capacidade das sociedades em lidar com as pulsões agressivas que retornam do recalque necessário à introjeção da Lei, momento original do longo e inconcluso caminho da humanidade de se auto-retirar da barbárie.

Mas na teoria da semicultura

Adorno (1996) rompe com o conceito de desaturização, subjacente no texto publicado em 1947, relocalizando os fenômenos artístico-culturais como expressão não-determinística dos movimentos econômico-sociais na história da alienação, abrindo espaço para a sobrevivência da cultura a partir da auto-reflexão crítica sobre a semiformação, conversão necessária da cultura.

Sem as contribuições da Psicanálise o trabalho de Adorno pode ser resumido em uma elitista e mal-humorada crítica aos modos de produção cultural no capitalismo tardio. Seus estudiosos e admiradores arriscam-se a um intenso sentimento de culpa perante as filas dos cinemas nos *shoppings* e a assistirem, de má vontade, apenas aos telejornais. Postulamos a presença, nesse debate, do processo de transposição/elaboração, para a análise do social, do conceito freudiano de sublimação. Essa abordagem torna-se cada vez mais necessária, tendo em vista que as condições técnicas de produção de artefatos culturais encontram-se hoje em um grau de desenvolvimento inimaginável, mesmo no final da década de 1960.

A indústria cultural não sublima, recalca. Essa frase não é um mero aforismo. A sublimação estética, em última instância, expressa a ambivalência de dor e de prazer que envolve os sujeitos na mudança de posição passiva para a posição ativa no campo da civilização. A frase a informa a respeito do processo em que a pulsão agressiva recalçada pelo proto-sujeito que se depara com a cultura preestabelecida encontra, ao retornar, não mais os indivíduos preparados para dar-lhe um destino civilizado pela via da sublimação, mas todo um corpo auxiliar de

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



novas fontes de energia que operam sedutoramente, e de forma cada vez mais organizada, ao prometer um mundo desencantado, em que as excitações próprias da vida natural não careçam de ser elaboradas subjetivamente.

Mas na Teoria da Semicultura Adorno (1996) afirma que a idéia de cultura não pode ser sagrada (p. 389) e apresenta uma superação das idéias de 1947 em três pontos centrais: o reconhecimento da cultura e da formação como expressão do desenvolvimento material, e, portanto, do contraditório do processo de auto-retirada da humanidade da barbárie; a implicação dos homens e das mulheres como agentes desse processo que envolve incontáveis deslocamentos de posição ativa/passiva, e a reafirmação de que tal situação não possui solução metafísica. Assim, a precisa recomendação final do autor pode ser mais bem entendida:

O que, na realidade, enfrenta, além do fetichismo da cultura, e ousa chamar-se cultural, é só o que se realiza em virtude da integridade da própria figura espiritual e repercute na sociedade mediatamente [...]. A força para isso, porém, não pode surgir ao espírito a não ser que alguma vez tenha sido formação cultural. De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, [...], estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semi-formação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 1996, p. 410)

É a partir dessas reflexões que nos indagamos se o equipamento de

produção e divulgação de material audiovisual não rompeu já as barreiras econômicas que se interpunham a seu uso como “local e meio de sublimação” que testemunharam Benjamin, Horkheimer, Adorno e outros. Se tal hipótese é verdadeira, chegamos ao ponto em que a polaridade apocalíptica/integrados não faz o menor sentido. Um bom exemplo a sugerir que essa interpretação não é mera hipótese é que, por menos de dez mil dólares, é possível a aquisição de equipamento e programas que permitem a produção (e a transmissão) de material com qualidade técnica superior à do cinema que aqueles autores conheceram (produção e transmissão essas que só eram realizadas com custos muito mais elevados do que os atuais). Assim, a auto-reflexão crítica sobre a semi-formação deixa de ser um devir teórico e pode se assumir como possível realidade material para os indivíduos, tendo em vista que estes podem deixar a posição, até então obrigatória, de meros consumidores.

Resta saber o quanto é possível, e necessário, que esse novo aparato opere como forma de sublimação e não de recalque. De certo modo, podemos estar (parafaseando) diante de uma “dialética da indústria cultural”. Esse é o primeiro ponto de apoio do tripé teórico que sustenta o desenvolvimento da *Web-rádio-TV Kaximawá*.

b) Processos de Subjetivação e Singularização

O segundo ponto de apoio é tão complexo quanto o primeiro. O que torna possível propormos a hibridização entre eles é a recomendação de ambos, de forma diferenciada, de se evitar a reificação quando passamos

do campo da especulação filosófica para o das práticas sociais, no nosso caso, as da pedagogia. Somos sujeitos que pensam e agem no campo da educação. A escola é o nosso palco para representações e práticas. Assim, nos arriscamos em traçar uma ponte entre o debate sobre processos de singularização e as tarefas práticas que envolvem o trabalho e a formação do professor. Com isso investimos na possibilidade de uma formação para a liberdade com vistas às possibilidades de vazão produtiva das singularidades e suas múltiplas conexões na malha social, o que implica trabalhar a desconstrução do conceito de identidade tal como foi configurado e é operante nas atuais práticas de formação na escola. Aceitamos o convite de Deleuze e Guattari para pensar os processos educativos como de subjetivação que territorializam o sujeito em um determinado cenário ideológico, mas que deixam a esse a possibilidade de construir-se livremente, se apropriando daquilo que lhe convém, vivendo a singularização.

A subjetividade só é possível pela ação e relação do sujeito com o mundo e isso acontece através da corporeidade. Na subjetivação a identidade é edificada pelas relações no entorno; na singularização temos a construção autônoma da subjetividade, uma vez que é um processo que vem do ser, de forma interna, intrínseco ao sujeito. Guattari questiona o quanto a padronização dos espaços, tornando-os equivalentes, contribui para um esquecimento de uma vida única.

Assim a subjetividade se encontra ameaçada de paralisia. Poderiam os homens restabelecer relações com sua terras natais? Evidente que isso é impossível! As terras natais estão

definitivamente perdidas. Mas o que podem esperar é reconstruir uma relação particular com o cosmo e com a vida, é se “recompor” em sua singularidade individual e coletiva. A vida de cada um é única. O nascimento, a morte, o desejo, o amor, a relação com o tempo, com os elementos, com as formas vivas e com as formas inanimadas são, para um olhar depurado, novos e inesperados, miraculosos. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 170)

Nos espaços atuais de formação há tendência à padronização não só na formas visíveis, como o uniforme, mas também em relações imaculadas, como a preocupação com média de nota das turmas. Isso faz com que nossas crianças cresçam no universo escolar como meros telespectadores e reprodutores das normas. No entanto, esse espaço do conhecimento pode vir a ser suporte para o processo de singularização, promovendo o pensamento crítico que ofereça caminhos alternativos. Assim,

[...] o sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauraram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem enganchar em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes. (GUATTARI, 1992, p. 17)

Mas o que seria falar com essas crianças e esses jovens quando o assunto são os novos territórios das redes? Este momento de *boom* tecnológico pode vir a ser um maior incentivo à formação docente para que invista na formação baseada na produção de singularidades e não de

identidades? Qual a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para que estratégias alternativas de ensino substituam a práticas de intervenção normativa atuais?

O trabalho do canal interativo tem funcionado como suporte para que docentes e discentes da Faculdade possam atravessar os produtos midiáticos de massa e dêem vazão às suas singularidades, produzindo materiais que promovam várias formas de agenciamento. Esse modelo de trabalho coopera para que o professor em processo de formação experimente uma nova liberdade de criação; além disso, se apresenta como linhas de fuga para contrapor a estética comercial, levando-o a experimentar novos meios de tecer teias de conhecimentos. É uma ruptura entre as que Guattari nos aponta como forma de se criar subjetividade coletiva.

Tais pontos de ruptura, tais focos de singularização, não podem ser assumidos através de simples procedimentos consensuais e democráticos. Trata-se, em suma, de uma transferência de singularidades do artista criador de espaço para a subjetividade coletiva. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 178)

Nesse aspecto, articulamos pontos de singularidade capazes de promover mudanças com as inovações pedagógicas permissíveis pelos equipamentos disponíveis. Por meio do processo de criação e da aprendizagem de técnicas específicas na produção dos vários recursos audiovisuais, o Canal Interativo (Rádio, Web e IPTV) também leva em consideração o modelo de rizoma. A organização de seus elementos não segue linhas de subordinação, abre ramificações; ele pode afetar e ser afetado, mas não

necessariamente de forma recíproca, no entanto, ele está atrelado a um centro. Ele pode promover ações que dialogam com a construção do sujeito crítico, podendo, assim, agir na resignificação dos meios comunicativos e no processo de aprendizagem.

Todas essas metas só encontram devir prático, sem incorrer em reificação, caso tenham um terceiro ponto de apoio, aquele fundamentado em conceito distante dos tradicionais indivíduos ou sujeitos coletivos: o da multidão.

c) Multidão e Alternativa

O terceiro eixo de nosso tripé introduz a questão das formas que os canais de resistência e contrafluxo encontram: pontos produtivos de conexão com a apropriação técnica e teórica.

A militância política revolucionária hoje, ao contrário, precisa redescobrir o que sempre foi a sua forma própria – atividade não representativa, mas constituinte. A militância atual é uma atividade positiva, construtiva e inovadora. Esta é a forma pela qual nós e todos aqueles que se revoltam contra o domínio do capital nos reconhecemos como militantes. Militantes resistem criativamente ao comando imperial. Em outras palavras, a resistência está imediatamente ligada ao investimento constitutivo no reino biopolítico e à formação de aparatos cooperativos de produção e comunidade. (NEGRI; HARDT, 2002, p. 436)

Entra em cena a categoria multidão, que significa, sobretudo, compreendê-la como composta pelo conjunto de singularidades articuladas, mantendo-se múltipla e ao mesmo tempo não-fragmentada. É percebê-la como um sujeito social em

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



que a diferença não pode ser reduzida a uma unidade, pois deve manter-se diferente e múltipla, apresentando uma dinâmica interna baseada no que as singularidades têm em comum. A multidão é potencialmente formada por todos aqueles que trabalham sob o domínio do capital, mas se recusam a compactuar com seu imperativo homogeneizador. Pode ainda ser compreendida como a interatividade daqueles que constroem o comum a partir de processos e ambientes virtuais, do mesmo modo reais, completamente múltiplos.

Processos construtivos que antecedem a individuação e permitem que as singularidades se expressem na multidão. A multidão não é o povo e nem as massas, mas algo parecido com os nômades que percorrem um caminho agregando pessoas autônomas. Essa categoria foi postulada referindo-se aos fenômenos políticos, econômicos e sociais manifestados neste começo de século XXI por Negri e Hardt (2005). Os autores buscam uma releitura contemporânea da obra de Marx e pensam em resistência e lutas compreendendo que o comunismo não deve mais ser construído, mas constituído a partir da multidão. Isso implica considerar os fluxos do capital em sua intrínseca relação com a cultura e conceber uma série de novas formulações capazes de demonstrar, pelas inúmeras linhas de fronteiras, as possibilidades atuais de operar rupturas.

Deste modo, se as relações de trabalho não devem ser mais percebidas apenas como a causa operária que convoca para alianças e adesão, elas passam a ser a necessária constituição de uma de uma nova forma de operariado, inclusive destituída do convencional sentido de operá-

A multidão não é o povo e nem as massas, mas algo parecido com os nômades que percorrem um caminho agregando pessoas autônomas.

rio. Não está em tela a validade das antigas causas, apropriadas pelos trabalhadores que lutam por melhores condições sociais e de trabalho. Apenas evidenciam a insuficiência dessas abordagens teórico-práticas de abrirem os caminhos para transformações sociais que se pretendem como revolução.

Promover iniciativas que posicionam a multidão contra o império implica encarar, sem ilusões, as formas de poder, exploração e opressão na contemporaneidade, mas também implica a criação de conceitos que considerem o potencial efetivo dos desenvolvimentos e libertações alternativas. Deve haver um amplo esforço coletivo para (re)inventar conceitos adequados para se pensar e fazer política.

Certamente não pensamos que hoje deve haver um afastamento da prática em direção à teoria ou da economia política e da revolução em direção a questões de método. A investigação deve avançar em ambos os campos, simultaneamente. E seria um erro assumir nesse caminho uma divisória entre teoria e prática. Os movimentos sociais de hoje — contra a guerra, sobre as condições de trabalho, imigração, o desenvolvimento, desigualdades de gênero e como muitos outros assuntos — não estão simplesmente dedicados à prática. Há um nível elevado de teorizações que se dão no dia-a-dia nos movimentos, e frequentemente trabalhando com conceitos iguais ou comparáveis aos que estamos explorando. (HARDT; NEGRI, 2008)

Para evitar que a manifestação de conflitos epistemológicos diversos no campo material, onde as lutas se fazem, acabe por estagnar a bios social em sua potência revolucionária, o cerne do raciocínio está justamente na convergência de tais forças em direção ao comum. O trabalho proposto por Hardt e Negri (2005) é o de pensar o conceito de comum, defendendo que este pode ser (re)construído pelos sujeitos históricos da atualidade, a multidão. Os autores defendem um “comum”, que é menos descoberto do que produzido, ao propor uma análise que aponta para a montagem de uma espiral crescente nas relações para construir modos de superar o capitalismo.

O interesse comum, em outras palavras, é um interesse geral que não se torna abstrato no controle do Estado, sendo antes reapropriado pelas singularidades que cooperam na produção social biopolítica; é um interesse público que não está nas mãos da burocracia, mas é gerido democraticamente pela multidão. Não se trata simplesmente de uma questão jurídica, em outras palavras, mas coincide com atividade econômica ou biopolítica que analisamos anteriormente, como no caso da partilha criada por externalidades positivas ou pelas novas redes de informação, e, de maneira mais geral, por todas as formas cooperativas e comunicativas de trabalho. Em suma, o comum assinala uma nova forma de soberania, uma soberania democrática (ou, mais precisamente, uma forma de organização social que desloca a soberania) na qual as singularidades sociais controlam

através de sua própria atividade biopolítica aqueles bens e serviços que permitem a reprodução da própria multidão. Esta haveria de construir uma passagem da Respublica para a Rescommunis.” (HARDT; NÉGRI, 2005, p. 268)

O cuidado em não utilizar a expressão comum no plural (*the commons*) revela que os autores citados evitam remeter o conceito aos espaços de compartilhamento pré-capitalista, fundados com o surgimento da propriedade privada. Buscam enfatizar o sentido filosófico do termo *comum*, deixando claro que não se trata de um retorno ao passado, mas de um novo desenvolvimento, ao argumentarem a favor de uma comunicação, colaboração e cooperação que não se baseiam simplesmente no comum, mas nas vias de produção do mesmo, na sua constituição.

Esta necessária produção, no entanto, é apresentada como o pilar a todas as formas de produção social e, no caso de nossa proposta, constitui-se como o último, mas de importância igual, eixo de apoio do tripé teórico que sustenta nossa pesquisa e atividades. Colocar professores e estudantes em posição de produtores é (re)colocá-los em novas posições de singularização e, por extensão, como participantes dessa multidão que, a partir mesmo dos desígnios do império permeados nos avassaladores meios de “comunicação de massa”, pode inverter essa expressão para uma nova “massa (multidão) em comunicação”.

A EXPERIÊNCIA DA WEB-RÁDIO-TV KAXINAWÁ

Essas idéias foram se articulando

em nossas práticas desde que a Rádio Comunitária KAXINAWÁ (que é o embrião da experiência atual) passou a funcionar em 2001, transmitindo seus programas. Desde cedo a Rádio funcionou, e continua a funcionar, produzindo novos autores, para além do público interno da Faculdade em que está sediada. Foi em 2004 que começaram as atividades de um programa de divulgação científica, por meio de entrevistas com pesquisadores da universidade, denominado “Quinta Dimensão: um programa de Ciência, Cultura e Tecnologia”. Este programa é realizado ao vivo com um “público leigo” por excelência: os tão desvalorizados estudantes de Pedagogia que se tornarão professores e professoras de crianças. Isso favorece ao entrevistado descrever o seu cotidiano de pesquisa, pleno de dificuldades e de realizações, exige a descrição do seu processo de formação desde a Educação Fundamental e uma série de outras abordagens sobre as quais nem sempre ele é solicitado a refletir quando se dirige a um público mais ou menos especializado ou interessado diretamente no seu tema de pesquisa.

O formato experimentado é o de um *talk show*, transmitido ao vivo, via rádio comunitário-universitária; mais tarde, apropriando-se de sentidos mais plenos, começou a articulação com a internet, mantendo uma híbrida transmissão audiovisual *on line* e por frequência FM na comunidade local.

A excitação dos estudantes de Pedagogia que estavam na platéia (cuja presença variou de sessenta a noventa participantes para cada programa) era proporcional ao seu desconhecimento do tema da pesquisa do entrevistado. Dessa forma,

deixando-se levar pela curiosidade, enfrentavam a tarefa de apresentar perguntas ao entrevistado com a maior responsabilidade em temas que variavam de tempestades solares até plantas medicinais, não deixando de fora questões como a literatura de mulheres afro-descendentes, o câncer, o carnaval e experiências na Estação Espacial Internacional. Se isso confirmou a necessidade e a viabilidade do programa, introduziu também a questão do “desconhecimento geral das carreiras acadêmicas” como outra meta de superação para a qual o programa poderia contribuir.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma plataforma interativa na *web* se fez necessária para que o sentido local e global da proposta pudesse ser estabelecido. Baseada nos moldes da *Web 2.0*, a plataforma desenvolvida visa atender a necessidade de tornar mais dinâmico o ambiente *on-line*, oferecendo aos usuários a possibilidade de colaborarem na organização de seus conteúdos. Dessa forma, tendo em vista a gratuidade dos serviços e a sua interface gráfica sofisticada, os serviços disponíveis de *blog*, *chat*, hospedagem de material, e *players* de áudio e vídeo garantiram à equipe de produção do programa o início das transmissões ao vivo, *on-line*, e com possibilidades de interatividade.

Realizar atividades de divulgação científica por meio de palestras e entrevistas com pesquisadores não é novidade no cenário social e acadêmico. Mas a cultura “audiovisual” própria dos tempos modernos relegou a informação científica por meio de rádio praticamente aos programas de notícias. A simples realização de um amplo programa de divulgação por meio de entrevistas com pesquisadores

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



já constitui uma forte possibilidade de reverter esse quadro. Se esse programa for realizado a partir da informação ao Pesquisador de que ele está se dirigindo a um público leigo, essa possibilidade fica maior. Dessa forma, a atividade assume um perfil bem diferente dos que estão presentes tanto no Ciência às Seis e Meia, da SBPC (do qual, evidentemente, o “Quinta Dimensão..” é tributário) quanto nos programas similares das televisões aberta e paga.

Essa participação ativa como produtores do programa (tendo em vista que hoje ele é realizado com o apoio de mais de uma dezena de estudantes bolsistas e voluntários de Graduação e de Mestrado) e como membros da platéia, que oferecem questões adicionais ao entrevistado, favorecem a aproximação entre o pesquisador e seu público de forma extremamente produtiva para ambos. Esse fator produziu alguns resultados “inesperados” que elevaram a percepção do grupo sobre os objetivos que poderiam ser estabelecidos para o Programa.

Entre 2004 e 2006, devido às características de trabalho voluntário dos docentes, dos funcionários e dos discentes envolvidos, foram transmitidos e gravados para retransmissão apenas doze programas. Essas boas experiências permitiram que, aos poucos, a qualidade de produção, realização e edição fosse evoluindo e impondo novas metas. Não bastavam mais a mera edição para eliminar os pequenos defeitos e as comunicações adicionais próprias de um programa

ao vivo para que eles fossem retransmitidos em outros horários da grade de programação da Rádio. O programa foi cadastrado como atividade oficial de Extensão na Universidade e passou a ser apresentado (sob forma de CD) em eventos internos acadêmicos, o que acabou fazendo-o merecedor de suas primeiras bolsas acadêmicas para estudantes de Graduação.

Foi no final de 2006 e no começo de 2007 que um conjunto de situações isoladas terminou reconfigurando o programa. Primeiro, ele foi incluído entre as atividades extracurriculares oferecidas como suporte aos estudantes que ingressavam na Universidade, o que o fez merecedor de mais bolsas acadêmicas. Em paralelo, um financiamento de agência de fomento permitiu a aquisição, para outro setor da Faculdade, de equipamento necessário para a edição de material de vídeo. Um outro fomento permitiu a aquisição de equipamento de filmagem digital (uma câmera “simplex”, modelo Sony *Handycam* Digital). Ao mesmo tempo, o processo de reformulação do curso de Pedagogia derivado das modificações normativas aprovadas pelo CNE levou alguns professores da Faculdade a proporem um conjunto de disciplinas eletivas organizadas sob o título geral de Educação em Ambientes Multimídia, introduzindo na Graduação uma proposta já em exercício no Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Educação, Cultura e Comunicação, fornecendo uma massa crítica de discentes de Graduação e de Mestrado

interessados nas possibilidades de avanço das atividades reunidas no programa. Participa também deste cenário a elevação da banda de conexão à Internet da Faculdade.

Foi assim que a equipe pôde se consolidar para que a realização regular do programa incluísse atividades de pré-produção, realização e pós-produção, que se tornavam cada vez mais complexas. Já no primeiro semestre de 2007 os estudantes da equipe começaram os estudos de viabilidade³ para transmissão do programa ao vivo por meio de rádio e televisão via Internet, com a criação, em formato *blog*, do Canal Interativo *Kaximawá*, localizado no endereço virtual www.kaxinawa.wordpress.com⁴ com a finalidade de atender às demandas técnicas tanto do Programa quanto das demais atividades da Rádio *Kaxinawá* FM 100,1. O Canal Interativo se estabeleceu como suporte e referência aos demais projetos desenvolvidos e em desenvolvimento pelo corpo docente e discente da Faculdade e para a comunidade de bairro que há tempos já se apropriou do espaço da Rádio.

A escolha inicial de uma publicação eletrônica em formato de *web blog* está vinculada à aproximação das intenções e das atividades deste projeto com a *Web 2.0* (a segunda geração da *World Wide Web*). Esta nova plataforma vem ganhando força por reforçar os conceitos de troca de informações e de colaboração dos internautas por meio de páginas e serviços virtuais. O desenvolvimento

³ Híbrido do conjunto de equipamentos já disponíveis na Faculdade.

⁴ Há uma nova página em fase de testes: www.kaxianawa.freeweetown.com, que em 2010 será uma das páginas oficiais no domínio www.uerj.br.

A evolução do equipamento que inicialmente só permitia espaços para a “reprodutibilidade técnica da obra de arte” parece estar revertendo-se contra aquilo mesmo que parecia sua intenção: manipular as consciências, como forma e estratégia de dominação.

da *Web 2.0* visa atender a necessidade de tornar mais dinâmico o ambiente *on-line*, oferecendo aos usuários a possibilidade de colaborarem na organização de seus conteúdos.

Dessa forma, tendo em vista a gratuidade do serviço e a sua interface gráfica sofisticada, os serviços disponíveis no *Web Blog Wordpress* garantiram à equipe de produção do Programa o início das transmissões ao vivo *on-line* e futuramente permitirão a publicação de materiais diversos e a interatividade com o público com acesso à internet. Depois de várias experiências transmitindo outros eventos da Faculdade, finalmente o quinto programa do semestre “inaugurou” essa forma de divulgação para um público mais amplo do que os ouvintes do bairro e estudantes, funcionários e professores presentes; desde então todos os programas foram transmitidos via Internet.

Cadastramos o “endereço MSN” quinta.d@hotmail.com, por meio do qual, já nessa primeira experiência, foram formuladas perguntas ao entrevistado. Porém, a escolha de um serviço gratuito de mensagens instantâneas de propriedade da *Microsoft* não é definitiva no projeto, principalmente levando-se em conta o crescente número de usuários com o *software* livre Linux como sistema operacional padrão.

A manutenção exclusiva do

Windows Messenger deixaria de fora os usuários *Linux* da comunicação direta com os entrevistados. A solução que será exercitada em 2007-2 é cadastrar o usuário quinta.d no Skype (plataforma gratuita) por oferecer suporte tanto para *Linux* e *Windows* como para os usuários *Mac*. Além dessa superioridade interativa comparada em relação ao MSN, essa plataforma também oferece serviços de vídeo e audioconferência além do tradicional *chat*. A opção de transmissão foi utilizar apenas 128 Kbps da banda para que fosse ampliada a possibilidade de acesso pelo público da internet, tendo em vista o pequeno número de usuários brasileiros de banda larga, em especial as escolas públicas. Na página do Canal Interativo já estão disponíveis as versões iniciais de pós-produção de vários programas realizados em 2007 (Escritoras Negras, Custos da Violência Urbana e a Imagem do Índio, O Carnaval etc.) e de dois *trailers* do programa, apresentados em eventos acadêmicos (Sobreira et alii, 2007 a, 2007 b e 2007 c).

**NOVOS CAMINHOS
PARA O TRABALHO E
PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Todas essas experiências cre-

enciaram a equipe para uma nova meta: o desenvolvimento de uma IPTV como processo de formação de educadores. Isso implica envolver, no papel de produtores ou co-produtores do programa, os estudantes e professores da Educação Básica que passarão a receber as transmissões. Assim, o efeito demonstração que já experimentamos na atual etapa será também tentado com as atividades da IPTV. Quer dizer, os caminhos da teoria e da prática percorridos desde 2004 nos levam a imaginar um novo tipo de formação em que o atual equipamento tecnológico disponível seja ponto de partida para uma crítica à produção audiovisual de massa (essa que sugere a posição inevitável de consumidor) e a utilização desse equipamento como possível lugar de subjetivação, subjetivação em redes de cooperação e de produção comum, uma multidão de novos atores a autores de novos discursos midiáticos na educação, no interior mesmo das práticas escolares, mesmo nas suas etapas mais básicas.

Portanto, mais do que o trabalho de produção e transmissão, a equipe continua realizando pesquisas e experiências na área de comunicação para que novas linguagens de produção audiovisual sejam experimentadas, reproduzidas e recriadas de modo a estabelecermos um padrão de televisão educativa, escolar e comunitária ao alcance de todos.

A perspectiva que nos permite acreditar em custos menores dos que os atuais para a disseminação de Rádios e TVs via *Web* é baseada em nossas experiências desde o primeiro momento: a surpreendente posse, pelas novas gerações, de compreensões das possibilidades que os equipamentos que sustentam as chamadas

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



NTICs possuem. Quase que de forma imanente, cada estudante que participa desde 2004 incorporou no projeto e ensinou, via de regra, aos considerados pesquisadores seniores novas forma de uso e de criação. Dessa forma, experiências de foto, de filmagem e de transmissão de dados por meio de telefones celulares com câmeras, de gravação de aulas por meio de MP3 (ou mesmo telefones celulares) encontraram seu desaguadouro (e aí sob forma de nascente) em câmeras e equipamentos mais sofisticados. Vale notar que esse uso, quase que instintivo, gerou demandas de qualidade de imagem, som, iluminação, edição, transmissão que geraram cursos rápidos e cursos de multiplicação de equipe.

E assim por diante...

Não há como concluir o que por definição está sempre recomeçando. Assim, fazemos um retorno à epígrafe deste trabalho (sobre o caráter distinto do rádio e do telefone no texto sobre a indústria cultural). Essa crítica

frankfurteana sustenta a hipótese de uma “dialética da indústria cultural”. A evolução do equipamento que inicialmente só permitia espaços para a “reprodutibilidade técnica da obra de arte” parece estar revertendo-se contra aquilo mesmo que parecia sua intenção: manipular as consciências, como forma e estratégia de dominação. A percepção de Adorno de um caráter de semiformação naquilo que antes era imaginado como formação (*Bildung*), a postulação de Deleuze e Guattari a respeito dos processos de singularização e o reconhecimento por Hardt e Negri do potencial transformador da multidão são os fundamentos de nosso trabalho. Se o aparato da “velha” indústria cultural não permitia a sublimação, mas recalrava, fica em aberto, entre outras considerações, o quanto vamos poder vivenciar os novos aparelhos, e suas formas de hibridização poderão servir como formas de sublimar, e não de recalcar, de agir na potencialização de singularidades, e não de

identidades, e de agir na multidão, e não pelo império.

A escola e a educação não possuem a onipotência para mudar o mundo, mas, a cada dia, nos parecem o melhor lugar para atuar na transformação. O pensamento libertário em educação, desde a década de 1960, investe no reconhecimento da utilização das culturas e hábitos próprios das camadas subalternas ou excluídas como forma de a escola contribuir para a liberdade. Ao que parece, o século XXI está impondo uma nova exigência, e a liberdade remete mais ao desenvolvimento – no interior da escola – de algo que já trazem nossos jovens, ao menos como desejo: a capacidade de *upload*, para além da de *download*.

A percepção de Adorno de um caráter de semiformação naquilo que antes era imaginado como formação (*Bildung*), a postulação de Deleuze e Guattari a respeito dos processos de singularização e o reconhecimento por Hardt e Negri do potencial transformador da multidão são os fundamentos de nosso trabalho. Se o aparato da “velha” indústria cultural não permitia a sublimação, mas recalrava, fica em aberto, entre outras considerações, o quanto vamos poder vivenciar os novos aparelhos, e suas formas de hibridização poderão servir como formas de sublimar, e não de recalcar, de agir na potencialização de singularidades, e não de identidades, e de agir na multidão, e não pelo império.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. W. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, ano XVII, n. 56 (dez). Campinas: Papirus, 1996. (338-411).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Editora 34, 2004.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- GLOBO ON-LINE. *Governo lança programa que levará internet em banda larga a escolas públicas até 2010*. Disponível em <http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat/2008/04/08/governo_lanca_programa_que_levara_internet_em_banda_larga_escolas_publicas_ate_2010-426743505.asp#content> Acesso em: 08 abr. 2008)
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. *Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações D.Quixote, 1990.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. *Império*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- _____. *O que é a multidão: questões para Michael Hardt e Antonio Negri*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n75/a07n75.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2008.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T W. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- SOBREIRA, H. G.; FERREIRA, H. P.; SANTOS, E. D. et alii. Quinta Dimensão: um programa de ciência, cultura e tecnologia. In: *I Seminário de pesquisa e práticas pedagógicas: linguagem visual e educação básica*, 2007, Rio de Janeiro. Utilização de imagens nas diferentes áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: LEDEN/IAP, 2007.
- _____. Quinta dimensão: um programa de ciência, cultura e tecnologia. In: *V Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras*, 2007, Rio de Janeiro. Cultura, história, sujeitos e singularidades. Rio de Janeiro: IAp/UERJ, 2007.
- MOURA, P. A. M. A.; FRITIS, J. E. L.; BASTOS, H. S. *Quinta Dimensão: um programa de ciência, cultura e tecnologia*. XVII UERJ Sem Muros, 2007.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



MÍDIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCALÇOS E ALTERNATIVAS

Media and teachers' formation: difficulties and alternatives

Ivanildo Amaro de Araújo*

*Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ).

E-mail: ivanamaro.uerj@gmail.com

Material recebido em junho de 2008 e selecionado em agosto de 2008.

RESUMO

Os avanços tecnológicos que vivenciamos neste século XXI impõem uma série de exigências para a educação e, mais detidamente, para a formação de professores. No âmbito da universidade, esta formação deve primar por uma sólida fundamentação teórica articulada com a prática cotidiana da escola. No contexto da sociedade da informação, torna-se relevante formar os professores para que possam dominar as novas tecnologias da informação e comunicação, ou seja, as mídias, a fim de utilizá-las na escola de forma criativa, crítica e competente. Este texto objetiva refletir sobre as inter-relações entre formação de professores e as mídias, apontando os percalços e as alternativas.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias. Mídias.

ABSTRACT

Technological advances that we experience in this century require a series of demands for education and, in greater depth, for teacher training. Within the university, this training must provide a solid theoretical foundation combined with the daily practices of the school. In the context of the information society, it is important to train teachers so that they can harness new information and communication technologies, i.e., the media, in order to use them in school in a creative, critical and responsible way. This text aims to reflect on the inter-relationship between teacher training and the media, pointing out the mishaps and alternatives.

Keywords: Teacher training. Information and communication technology. Media.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

Perplexidade, estranheza, incerteza, dúvidas...! Essas foram as sensações que imediatamente ecoaram após eu ter visto pela primeira vez o filme *2001 – uma odisséia no espaço*, de Stanley Kubrick. Nisso, já se vão vários anos! Rever a película com um pouco mais de maturidade e um arcabouço maior de entendimentos auxiliou-me na compreensão de significados inumeráveis. O viés da obra aberta permite-nos tergiversar sobre diversos matizes e formas tais qual um caleidoscópio dos sentidos. Sentidos que se conectam numa expansão sensorial que se amplia a partir de nós, conforme aponta McLuhan (1995):

Numa cultura como a nossa, há muito acostumada a dividir e estilizar todas as coisas como meio de controlá-las, não deixa, às vezes, de ser um tanto chocante lembrar que, para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem. Isto apenas significa que as conseqüências sociais e pessoais de qualquer meio – ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos – constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos. (MCLUHAN, 1995, p. 21)

As implicações advindas daí indicam as tecnologias como partes integrantes do humano. A humanidade se expande a partir de suas criações, de suas invenções. Cultuado entre os cinéfilos, filósofos e curiosos, *2001 – uma odisséia no espaço* traz alguns elementos que corroboram para as reflexões que apresento neste trabalho acerca das mídias no campo da educação, focalizando as lentes para a formação de professores.

O filme envolve, em seus imbróglis narrativos, a suspeição de que a humanidade caminha para um modo diferenciado de ver e antever o amanhã, a eterna busca por conhecer o futuro. Impulsiona por meio do computador HAL – 9000, um dos personagens mais emblemáticos do *cult movie*, os dilemas da existência e da não-existência humana e, com isso, todos os atributos que advêm do que se entende por humanidade: poder, controle, erro, mentira, egoísmo, medo, solidariedade, falibilidade, incertezas, certezas.

As referências à criação de uma nova humanidade dialogam com alguns preceitos de Nietzsche. A descrença no futuro glorioso da civilização fica clara na “tomada de consciência” de HAL-9000. Assumir o controle dos humanos, no filme, metaforiza a visão niilista da negação do absoluto, certo, determinado. Japiassu e Marcondes (1996) assim caracterizam essa visão, pois trata-se da

[...] descrença em um futuro ou destino glorioso da civilização, opondo-se à idéia de progresso; e

pela afirmação da ‘morte de Deus’, negando a crença em um absoluto, fundamento metafísico de todos os valores éticos, estéticos e sociais da tradição. O niilismo nietzschiano deve, no entanto, levar a novos valores que sejam ‘afirmativos da vida’, da vontade humana, superando os princípios metafísicos tradicionais e a ‘moral do rebanho’ do cristianismo e situando-se ‘para além do bem e do mal’. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 196)

Pretendo, aqui, não adentrar de modo profundo no mundo da filosofia nietzschiana, mas partir desse ponto para pensar como as mídias, tomando o contexto das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e o contexto da sociedade contemporânea, se colocam no espaço/tempo da formação de professores.

Antes de adentrarmos no desenvolvimento dessas questões, gostaria de fazer uma pequena parada para contextualizarmos, de forma muito rápida e abrangente, o momento que temos vivido. Parece senso comum, mas não é demasiado citar que acompanhamos velozes, profundas e contraditórias alterações que caracterizam o contexto mundial, regional e local. A propalada *terceira revolução científica e tecnológica* caracteriza-se por um sofisticado aparato que representa a materialização dos avanços da técnica e da ciência. Microeletrônica, cibernética, tecnocrônica, microbiologia, biotecnologia, engenharia genética, energia termonuclear, robótica, informática, química fina, fibras óticas, *chips* são termos que, ultimamente, fazem parte de nosso cotidiano e, portanto, não podem estar fora das

discussões no escopo da escola e da formação de professores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007)

Evidencia-se, porém, que essas alterações, do ponto de vista do avanço, do progresso da humanidade, não são lineares e nem estão à disposição de todos. O domínio das novas tecnologias passa, também, pelas dimensões econômicas, sociais e culturais. No plano econômico e social, a globalização aparece como processo neocivilizatório a partir das técnicas e tecnologias como elementos propulsores da força produtiva. Santos (2006) considera a “globalização como perversidade¹” ao afirmar que ela se coloca como uma “fábrica de perversidades” e de aprofundamento de desigualdades, principalmente sociais e econômicas. Nessa direção, verificam-se: a situação do desemprego estrutural, o aumento considerável da pobreza, o empobrecimento das classes médias, a baixa qualidade de vida, achatamentos de salários, flexibilização do trabalho, crises econômicas cíclicas, etc. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), a globalização se materializa na segunda metade do século XX como um processo acelerado de reestruturação econômica que envolve os avanços técnico-científicos em diversas áreas com vistas à maximização dos lucros e reordenamento do mundo produtivo.

No plano cultural, o avanço da engenharia genética, da tecnologia microeletrônica, da informação, da biotecnologia, da robótica responde a uma grande realidade

¹ O autor considera que há três mundos: a globalização como fábula, a globalização como perversidade e a globalização como possibilidade. Mais adiante, retomo essas definições para entendermos os contextos e os fins das hegemonias mundiais que se colocam e das contra-hegemonias que vão se aglutinando para lutar contra a dominação iminente.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



virtual para os povos, pois, com o surgimento de novas tecnologias, não há, automaticamente, a substituição das “velhas”. Além disso, o acesso a esse novo conjunto de técnicas não se dá de maneira uniforme, democrática. Santos (2006) afirma que, ao surgirem novas tecnologias, as anteriores não desaparecem. Continuam existindo. Entretanto, a nova tecnologia é lar-

Mas, quando voltamos nossa atenção para a escola e para os docentes, percebemos que o temor da máquina é visível. Santos (2003) apresenta o descompasso entre professores, alunos e as novas tecnologias da informação e da comunicação. Enquanto os alunos, parte da geração digital, conhecem, vasculham, exploram o universo das múltiplas linguagens – visuais,

do professor precisa estar ancorada na capacidade de lidar com as tecnologias e delas extrair o máximo de possibilidades para contribuir na aprendizagem de jovens e crianças.

De acordo com Castells (2007), a sociedade da informação apresenta uma dinâmica avassaladora em termos de alterações do conhecimento, da linguagem e dos códigos que regem esta linguagem. Para ele, a atual revolução tecnológica não centraliza conhecimentos e informações, mas a capacidade de aplicar esses conhecimentos e informações com a finalidade de gerar novos conhecimentos e “dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”.

Nesse contexto, a escola e seus professores não deveriam permanecer na lógica organizativa de um trabalho pedagógico desconectado do universo cultural da sociedade da informação. Segundo Santos (2003), os professores distanciam-se do aparato tecnológico disponível, aprofundando, assim, o fosso entre os interesses de seus alunos e as práticas pedagógicas que desenvolvem. Isso reforça a idéia de que os temores das novas tecnologias ainda se encontram presentes no fazer cotidiano do professor.

Por que iniciar este texto com referências ao filme *2001 – uma odisséia no espaço*? Quais são as relações que se estabelecem entre este preâmbulo e a formação de professores, tendo como um dos pontos centrais a formação para o domínio das mídias? Que implicações se conectam com a possibilidade de refletirmos acerca do uso das mídias nos processos de formação de professores?

Essas são inquietações que incitam às reflexões sobre a complexidade

Nossas crianças e jovens são da geração da câmera digital, do computador, do telefone celular, do videogame, do vídeo, do CD-ROM, do pen-drive, do MP3, do MP4, da internet. Entretanto, muitos são os docentes que temem a ocupação do espaço/tempo pedagógico pelas tecnologias.

gamente difundida e disponibilizada para os atores hegemônicos. Haja vista o lançamento do *i-phone*, que causou grande frenesi nos consumidores dos Estados Unidos, da Europa e até mesmo do Brasil. Isto implica que os atores não hegemônicos permanecem acessando as ferramentas menos atuais e menos poderosas.

Articulando essas desigualdades no acesso às inovações tecnológicas, voltamos nosso olhar para HAL – 9000, o “vilão” do filme de Kubrick. Ele pode representar a lógica da dominação do homem pelas máquinas, aprofundando, assim, o mito costumeiramente posto nas histórias de ficção científica que exploram o antagonismo entre humanos e máquinas. Segundo Kenski (2006), essa visão é reducionista e estigmatizadora das tecnologias como espectros ameaçadores e geram apreensões.

auditivas, sensoriais, icônicas, etc. – os professores mantêm-se alheios ao “admirável mundo novo”. Tal descompasso não se resume ao uso do computador, pois abrange o emprego de diversas mídias que parecem distantes do universo docente.

Nossas crianças e jovens são da geração da câmera digital, do computador, do telefone celular, do videogame, do vídeo, do CD-ROM, do pen-drive, do MP3, do MP4, da internet. Entretanto, muitos são os docentes que temem a ocupação do espaço/tempo pedagógico pelas tecnologias. Dessa forma, preferem não dominar as técnicas de utilização dessas tecnologias no processo de trabalho pedagógico. O não-domínio leva a um trabalho burocratizado, descontextualizado, fragmentado e distante das reais necessidades dos alunos. Nesse contexto, a formação

técnico-científica dos processos de conhecimento e, neste movimento, da natureza do papel da educação na sociedade contemporânea. Assim, procuramos discutir os sentidos que subjazem às conceitualizações de técnica, tecnologia e mídia, buscando uma síntese para a compreensão das mídias no espaço/tempo da formação de professores. Em seguida, situaremos o debate nas inter-relações que se articulam entre as mídias e a formação de professores, suas limitações e suas possibilidades, de modo a contribuir para as práticas dentro de sala de aula.

2. O SENTIDO DAS TÉCNICAS, DAS TECNOLOGIAS E DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Antes de pensarmos diretamente na centralidade da formação de professores e suas relações com as mídias, vejo como preponderante sintetizarmos alguns conceitos de técnica, tecnologia e mídia. Para traçar essa rede de sentidos, busquei uma interlocução com alguns autores que transitam há um certo tempo nesta temática. Os conceitos não se opõem. Articulam-se, completam-se, interpenetram-se e interdependem uns dos outros.

A palavra técnica origina-se do grego *technikós* (lat. *technicus*) e corresponde ao latim *ars*, que significa arte. Chauí (2002) afirma que a técnica representa ordem ou atividade humana que obedece a regras, normas; é instrumento, ofício, ciência. De acordo com a autora, “seu campo semântico se define por oposição ao acaso, ao espontâneo e ao natural. Por isso, em seu sentido mais geral, arte é um conjunto de regras para dirigir

uma atividade humana qualquer” (CHAUI, 2002, p. 317).

Acepções semelhantes são atribuídas por Japiassú e Marcondes (1996):

1. Conjunto de regras práticas ou procedimentos adotados em um ofício de modo a se obter os resultados visados. Habilidade prática. Recursos utilizados no desempenho de uma atividade prática. [...] 2. Em um sentido derivado sobretudo da ciência moderna, aplicação prática do conhecimento científico teórico a um campo específico da atividade humana. Ciência aplicada. [...] Na concepção clássica, na Grécia antiga, entretanto, não havia interação entre ciência e técnica. A ciência como teoria era considerada um conhecimento puro, contemplativo, da natureza do real, de sua essência, sem fins práticos. A técnica por sua vez era um conhecimento prático, aplicado, visando apenas a um objetivo específico, sem relação com a teoria. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 258)

Em síntese, é a forma como utilizamos determinados instrumentos e ferramentas com a intenção de atingir resultados definidos previamente. É importante ressaltar que tais procedimentos não excluem a criatividade como fator importante da técnica, tendo em vista que as fronteiras entre técnica e arte são muito tênues.

Toschi (2002) considera que a técnica se sustenta nas intencionalidades que se colocam para o uso de determinado instrumento e na perspectiva de seu aperfeiçoamento com vistas ao avanço da humanidade. Na Antigüidade, as técnicas eram presentes dos deuses. Essa visão é bem retratada no filme *A guerra do fogo*, de Jean Jacques-Annaud, em que o poder para criar o fogo não era, simplesmente, uma questão de merecimento de uma determinada tribo. Tratava-se da descoberta da técnica e de sua disseminação para outrem. Nesse contexto, a técnica deixa de ser a representação divina para se tornar um saber com finalidades práticas transmitido de geração a geração. (VARGAS, 1999 *apud* TOSCHI, 2002)

Temos ouvido costumeiramente que as tecnologias têm invadido nosso cotidiano. A primeira idéia que surge, de forma errônea ou impensada, é a de que as tecnologias relacionam-se diretamente aos equipamentos eletrônicos. Nosso pensamento imediatamente é levado a correlacioná-las com computador, celular, máquina fotográfica digital, etc.

De acordo com Lion (1997), a palavra tecnologia também tem sua etimologia vinculada à palavra grega *techné*, que simboliza *arte*.

No plano cultural, o avanço da engenharia genética, da tecnologia microeletrônica, da informação, da biotecnologia, da robótica corresponde a uma grande realidade virtual para os povos, pois, com o surgimento de novas tecnologias, não há, automaticamente, a substituição das “velhas”.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Complementar ao conceito de técnica, a tecnologia é a capacidade de produção humana, na busca pelo conhecer-se no que o sujeito produz, enquanto a técnica é o procedimento. O verbo grego *tictēin* é a raiz da *techné*, significando criação, produção, concepção, idealização. Assim, tecnologia e cultura se encontram no mesmo plano semântico por vincularem-se ao conhecimento necessário à transformação de dada realidade.

Na educação, a tecnologia alia-se ao processo de construção e avanço do conhecimento. Portanto, torna-se um elemento inerente ao processo educativo, tendo em vista que é criação e potencialidade. Conforme Toschi (2002), “a tecnologia pressupõe conhecimento do porquê da técnica e de como seus objetivos são alcançados”, indicando benefícios, bem como malefícios para a sociedade. Segundo a autora,

tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não são puro saber-fazer, são cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais. (TOSCHI, 2002, p. 267)

Kenski (2006) articula tais idéias afirmando que

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres – são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas. Quando falamos de maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à técnica. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época. (KENSKI, 2006, p. 19).

Essa panorâmica realizada sobre os conceitos de técnica e tecnologia nos permite compreender os sentidos das mídias nos movimentos de evolução tecnológica, alargando seus significados, pois interfere em comportamentos individuais e sociais, fazendo, assim, parte da cultura existente.

Nesse sentido, trataremos agora do conceito de mídia para, em seguida, relacionarmos seu uso na formação de professores. McLuhan (1995) afirma que as mídias *são meios ou veículos de comunicação* e que “o conteúdo de qualquer meio ou veículo é sempre um outro meio ou veículo”.

Mídia, de forma geral, é compreendida como “meios de comunicação”, termo oriundo do inglês *mass media*. Etimologicamente, vem do latim *maedia*, que significa meio.

De acordo com Santaella (1992, p.138), o termo “mídias”, utilizado largamente no plural, tem o objetivo de expor um traço diferente de cada mídia, caracterizando, assim, “a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação” (tv, rádio, jornal, revista, internet, cinema). Logo, o conceito de mídia faz parte dos conceitos de técnica e tecnologia. O termo “mídias” representa um conceito que referencia um amplo e complexo sistema de comunicação que tem as seguintes finalidades: fornecer suporte de difusão e veiculação da informação (rádio, televisão, jornal), gerar informação (máquina fotográfica e filmadora), organizar, transformar e disseminar uma informação (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital, etc.). Além disso, podemos indicar esse conceito ao aparato físico ou tecnológico empregado

no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDs, CDs, *pen-drives*).

Em síntese, a mídia é o meio em que mensagens são divulgadas. Toschi (2002) relaciona a concepção de “tecnologia como produção cultural, como técnica que se estuda e aprende”, acrescentando-se a esta o conceito de mídia como o meio que transporta mensagens, conteúdos, conhecimentos.

McLuhan (1995) contestou a tese da neutralidade do meio tecnológico, portanto das mídias. Segundo ele, quando se transmite uma mensagem, o meio também transmite algo mais, que lhe é próprio e que interfere no conteúdo, alterando-o. Há que se relativizar o uso irrestrito, acrítico das mídias, principalmente por crianças e jovens em processo de formação do caráter, da personalidade. Seu uso deve ser equilibrado, consciente, sem exageros.

Belloni (2005) alerta para os efeitos danosos da superexposição às mídias. Segundo ela, as crianças estão superexpostas ao consumo desregrado da tv, e isso pode provocar problemas na sua formação.

Crianças que durante anos consomem televisão de modo frenético (isto quer dizer quase todas) absorvem certo tipo de mensagens, aspectos técnicos, elementos estéticos, que são de natureza diferente dos conteúdos. A televisão habitua o espectador a, por exemplo, privilegiar o *zapping* e a ‘desligar’ a atenção ou o aparelho quando um certo ritmo de sucessão de imagens e sons não é respeitado. (BELLONI, 2005, p. 6)

Nessa lógica, os meios para se chegar à comunicação, ao conhecimento tornam-se elementos para além da humanidade! É preciso ter

A universidade traz em si o caráter de criticidade por excelência e, dessa forma, representa também uma instituição de contradições. Juntamente com a escola básica, a universidade tem sido extremamente exigida a dar respostas à complexidade que envolve a sociedade contemporânea.

cautela entre um *discurso salvacionista* das mídias, como infelizmente ainda presenciemos, e o *discurso retrógrado e imobilista* de que não é necessário fazer uso das tecnologias como propulsoras do conhecimento. Quando consideramos as mídias como meios, devemos pensar que toda e qualquer comunicação que ocorre utilizando as mídias se torna eivada de caráter ideológico. Logo, ela pode servir à alienação como pode servir à emancipação.

Como *locus* privilegiado da construção de conhecimentos, as faculdades de educação devem pensar sobre a formação de professores num contexto de mídia-educação, ou seja, educar para as mídias. (BELLONI, 2005)

Trataremos das interrelações entre o uso das mídias e a formação de professores, no intuito de contribuir para que o trabalho pedagógico no cotidiano da escola básica, na sala de aula, aconteça com criatividade, criticidade e amplo domínio das tecnologias disponíveis, explorando seu potencial educativo. É preciso ressaltar, ainda, que o uso das mídias na escola não passa única e exclusivamente pela sua incorporação ao ambiente escolar. Devem, antes, transformar-se em mídias didáticas. Isto implica o conhecimento da

produção das mensagens que são veiculadas, das intencionalidades que se escondem por trás dessas mensagens, bem como do conhecimento do processo de construção e edição das mensagens. (TOSCHI, 2002)

4. MÍDIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCALÇOS E ALTERNATIVAS

No cotidiano das escolas, encontram-se múltiplos afazeres, múltiplos deveres, múltiplas responsabilidades. O século XXI, como temos analisado, representa um tempo de constituir novas relações e de repensar as antigas. As exigências têm sido colocadas e, cada vez mais, a visão de conhecimento toma conta do processo de formação humana e, especificamente em nosso caso aqui, de professores para a escola básica.

As escolas, pelo que temos presenciado, ainda não conseguiram superar o discurso de transformação para, efetivamente, fazê-lo valer na prática social. Elas ainda estão num processo de auto-reflexão, de auto-questionamento. Há um conflito instalado, principalmente no que tange à sua função social, às suas visões de mundo, às suas visões de educação e de homem.

Continua, portanto, o desafio à escola de contribuir, efetivamente, para a formação de cidadãos críticos, atuantes, criativos e autônomos no pensar e no agir, com vistas à transformação. Dessa forma, assumir as mídias, na perspectiva de trabalhá-las, no cotidiano da escola, de modo criativo, crítico, competente, passa a se constituir como grande desafio para gerar transformações profundas e significativas: formar professores, aprofundar as reflexões sobre metodologias de ensino, envolver o professor nos processos de seleção dos equipamentos, bem como exigir das diversas esferas das secretarias de educação a aquisição, manutenção e acessibilidade democratizada de equipamentos.

A universidade traz em si o caráter de criticidade por excelência e, dessa forma, representa também uma instituição de contradições. Juntamente com a escola básica, a universidade tem sido extremamente exigida a dar respostas à complexidade que envolve a sociedade contemporânea. (CUNHA, 2002) Nesse sentido, discutir uma educação para as mídias envolve concebê-las como fundamentais na formação do professor e como desafio para a universidade. O temor da tecnologia, a que nos referimos anteriormente, passa pela não-valorização do uso das tecnologias em educação, que tem sua origem nos próprios cursos de formação de professores – pedagogia e licenciaturas. (MASETTO, 2006; CUNHA, 2002)

Masetto (2006) afirma que a baixa exploração das mídias, no contexto dos cursos superiores, como ferramentas para atingir o conhecimento, serve a um padrão baseado numa tradição clássica cartesiana de aquisição do conhecimento. Assim, os professores

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



que são formados passam a atuar na educação básica seguindo a lógica de seus professores da faculdade. Cunha (2002) reforça ao afirmar que o ritual da didática prescritiva, baseada em relações assimétricas e verticais entre professores e alunos, na aula universitária, revela uma concepção de conhecimento situada na perspectiva de reprodução do conhecimento legitimado teoricamente.

Não raro, ouvimos nossos alunos dos cursos de licenciatura e de pedagogia indagar sobre as relações teoria/prática de seus professores. Muitos questionam o fato de que muitos professores “dizem uma coisa” e, no desenvolvimento de seu trabalho, “fazem outra”. As aulas, no espaço da universidade, caracterizam-se por serem exaustivamente monológos, sem ancoragem nas linguagens midiáticas e na reflexão das próprias mídias. Dessa forma, excluem as possibilidades de vivência de uma formação que perpassa o mundo social em movimento. Salvo algumas exceções, não há um trabalho coordenado e direcionado para a reflexão de um filme, de um documentário, de um programa de rádio, de uma reportagem. Há algumas poucas propostas que tornam os alunos da graduação sujeitos produtores de saberes e conhecimentos.

Moran (2006) afirma que esses procedimentos são, também, muito rotineiros na escola básica, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor, como forma de “ocupar” o tempo do aluno, disponibiliza vídeos para exibição, mas estes não são trabalhados em função das finalidades e de objetivos didáticos. Assim, a mídia representa um vazio no processo de formação do aluno. O professor precisa ser formado para que possa definir seu trabalho, de modo

a integrar diversas mídias a partir de uma multiplicidade metodológica que tenha a aprendizagem como fim. Para tanto, precisa conhecer cada uma das mídias, familiarizar-se com sua linguagem, ter domínio das formas de comunicação interpessoal/coletiva e as de comunicação audiovisual/telemática.

Neste sentido, concordamos plenamente com uma indagação de Belloni (2005): “como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês?”. Entendemos que o professor, também, necessita de se formar dentro dessa perspectiva. Isto significa repensar as aulas, na universidade, no sentido de dotá-las de maior poder de exploração dos recursos midiáticos disponíveis.

5. FINALIZANDO SEM CONCLUIR...

Diante das breves reflexões, a formação de professores para as mídias deve perpassar a discussão sobre a concepção de professor que queremos formar. A escola e as faculdades de educação ainda estão em processo de preparação para desenvolver um trabalho mais direcionado à integração das mídias.

É preciso que os cursos de formação de professores ampliem o espaço de discussão e debate na perspectiva de, além de continuarem o trabalho com as tecnologias ditas clássicas, também procurem envolver-se na sociedade contemporânea a partir da implementação de espaços e tempos de envolvimento, de criação, de produção, de domínio das novas tecnologias, além de ampliarem a utilização das mídias no processo de formação dos docentes.

No espaço/tempo de formação de professores, já temos algumas experiências significativas (SILVA, 2008; GALAN & BLANCO, 2003; ARAUJO, 2007) que tornam os futuros docentes sujeitos ativos do processo de utilização das novas tecnologias de forma crítica e criativa. Alunos das licenciaturas e de pedagogia começam a produzir *blogs*, vídeos, documentários. Elaboram *home-pages*, hipertextos. Produzem programas na *radio web*. Enfim, iniciam suas incursões no mundo digital das novas tecnologias.

O professor necessário para o século XXI deve ter a consciência de que o uso das mídias não pode ser mecânico, instrumental, acrítico, descontextualizado. É preciso atribuir-lhe o seu lugar na educação: ferramenta pedagógica a serviço da formação humana cidadã, crítica e autônoma e da ampliação do conhecimento.

As aulas, no espaço da universidade, caracterizam-se por serem exaustivamente monológos, sem ancoragem nas linguagens midiáticas e na reflexão das próprias mídias.

Referências Bibliográficas

- ARAUJO, Julio Cesar (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação?* 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.
- GALAN, Jose Gomez; BLANCO, Soledad Mateos. Sitios *web* en internet: orientaciones de creacion para profesores y educadores. *Revista Linhas Críticas*. Brasília-Distrito Federal: FE/UnB, 2003.
- JAPIASSÚ Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distancia*. 4. ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2006.
- _____. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de. (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- LION, Carina Gabriela. Mitos e realidade na tecnologia educacional. In LITWIN, Edith. (Org.). *Tecnologia educacional: política, história e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 10. ed. São Paulo, São Paulo: Cultrix, 1995.
- MORAN, Jose Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In _____.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. 2. ed. São Paulo: Razão Social, 1992.
- SANTOS, Gilberto Lacerda. Considerações sobre a formação do professor elaboradas a partir do processo de desenvolvimento de um software educativo para educação fundamental. *Revista Linhas Críticas*. Brasília, Distrito Federal: FE/UnB, 2003.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SILVA, Adriana da. Blog educacional: o uso das novas tecnologias no ensino. *Revista Vertentes*. São João Del-Rei: UFSJ, 1993.
- TOSCHI, Mirza. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de. (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



ALGUNS CAMINHOS PARA UMA NOVA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EDUCATIVA

Some ways for a new audiovisual educative production

Alita Sá Rego*

*Doutora em Comunicação em Cultura com especialização em Tecnologias Narrativas e Estética. Mestre em Tecnologia da Imagem. Bacharel em jornalismo. No momento está realizando a pesquisa de pós-doutorado *Imagens sensoriais digitais e suas narrativas: a produção de material didático audiovisual para os jovens da periferia do Rio de Janeiro no século XXI* com bolsa de estudos financiada pela Faperj na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ onde também dá aulas no mestrado e na graduação. Trabalhou em diversas emissoras de televisão e em produtoras de vídeo. É roteirista de vídeos didáticos.

E-mail: alitasa@terra.com.br

Material recebido em setembro de 2008 e selecionado em outubro de 2008.

RESUMO

Este trabalho aborda as questões da produção de conteúdo audiovisual destinada à veiculação nos canais alternativos de difusão, com base nas observações realizadas durante a pesquisa *Imagens sensoriais digitais e suas narrativas: a produção de material didático audiovisual para os jovens da periferia do Rio de Janeiro no século XXI*, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no campus da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), em Duque de Caxias.

Palavras-chave: Audio-visual. Comunicação. Cultura. Periferia.

ABSTRACT

*This work approaches the production of audiovisual content for the alternative channels, based on the observations developed during the research called *Images and their narratives: the production of educational audiovisual material for the Rio de Janeiro outskirts youth in the XXI century, carried out in the Rio de Janeiro State University, in the Baixada Fluminense College of Education (FEBF) campus, in Duque de Caxias.**

Keywords: *Audiovisual. Communication. Culture. Outskirts.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o relato de uma experiência realizada no âmbito da pesquisa *Imagens sensoriais digitais e suas narrativas: a produção de material didático audiovisual para os jovens da periferia do Rio de Janeiro no século XXI*, que também deu origem ao Laboratório de Audiovisual (LABORAV) da FEBF. Uma das questões de nossa pesquisa é: como conciliar imagens e conteúdos de programas audiovisuais para serem utilizados em sala de aula e veiculados pela IPTV da FEBF que sejam, ao mesmo tempo, locais, nacionais, globais e capazes de atrair a atenção do público jovem que mora na Baixada Fluminense? O problema se apresenta quando verificamos que a produção audiovisual, em geral, sofre uma profunda influência dos formatos narrativos dos canais comerciais, que oferecem seus programas como produtos

culturais voltados para a massa. Essa produção, veiculada pela tv, é um dos principais elementos na formação das subjetividades no mundo contemporâneo, já que é através dela que provêm as imagens e sons que vão alimentar a produção de signos do mundo capitalista. É por isso que, além do objetivo prático, visando à produção de audiovisuais e produtos multimídias, as pesquisas de imagem realizadas no LABORAV também se propõem investigar as marcas territoriais da Baixada Fluminense que estejam presentes no material produzido de forma independente na região e pelos alunos da FEBF, comparando-as com a produção audiovisual comercial. Essa análise comparativa servirá como ponto de partida para se elaborarem critérios de criação e avaliação do material a ser produzido pelos futuros professores no LABORAV e utilizado em sala e aula, veiculado ao vivo pela IPTV *Kaximawá* e também disponibilizado pela *Web-rádio-TV Kaximawá*. Ao mesmo tempo, acreditamos na necessidade de o professor dominar as tecnologias contemporâneas para aumentar sua capacidade de dialogar com a nova geração de alunos que se desenvolveram em profundo contato com as tecnologias de comunicação e informação. Acreditamos que a singularidade de nosso trabalho está no fato de se tratar de uma pesquisa que trabalha com a interface entre a comunicação e a educação.

EDUCAÇÃO NA ERA DA ELETRÔNICA

Se levarmos em consideração que viver é comunicar, e que o processo de comunicação dos sistemas complexos capazes de se auto-afetar é diferente do modelo comunicativo idealizado por Shannon na primeira metade do século XX¹, poderemos compreender melhor as palavras de McLuhan (2005) quando, ainda na década de 1960, afirmava que o “meio é a mensagem ou a mensagem”, já que estas últimas atuam diretamente sobre nosso corpo. Isto é: uma estrada de ferro, um avião, ou a Internet, quando colocam em comum cidades, pessoas, modos de pensar, agir e sentir, estão criando uma nova topografia. Os modos de estar em comum se reorganizam, surgem novas formas perceptivas, o tempo e o movimento mudam de categoria.

Como prenunciava McLuhan, equipamentos eletrônicos como a televisão provocariam uma transformação no sistema nervoso, capaz de criar uma assintonia entre gerações: a geração da imprensa e a geração eletrônica.

A chamada assintonia entre gerações representa uma divisão entre as pessoas que cresceram entre a era visual do Primeiro Mundo, com seu complexo industrial – um mundo de empregos, de pontos de vista, políticas e atitudes, e os filhos dessas

pessoas, criados no mundo acústico simultâneo- instantâneo da televisão. (MCLUHAN, 2005, p.334)

A geração mecânica aprendia de forma linear. O conhecimento era gerado a partir da análise fragmentada de cada objeto, seguida de uma síntese. Depois, objetos e acontecimentos eram classificados e catalogados. Um processo racional que demandava a introjeção, a interiorização, o isolamento e o ponto de vista de quem observava de fora. Era um conhecer individualizado, que se pretendia isento dos órgãos sensoriais. O único conhecimento sensível permitido era o visual. Apenas o olhar permite que conheçamos alguma coisa sem tocá-la. Mas, na verdade, não eram os olhos que viam. Era a consciência, dona de uma visão racional. Esse conhecimento, puramente intelectual, ainda é produzido e transmitido nas escolas e nas universidades. Um conhecimento já pronto, que deve ser absorvido pelos alunos, com a ajuda do professor.

A geração eletrônica dá seus primeiros passos no século XIX, com a invenção do telégrafo em 1934, e vai até a televisão (segunda metade do século XX), passando pelo rádio e pelo cinema. A TV, unindo a todos na mesma sintonia, recria um mundo tribal ou primitivo, uma aldeia global. “Acho que o termo primitivo talvez seja enganoso, mas ele sugere que as pessoas estão menos habituadas

¹ No campo da complexidade, a comunicação não ocorre entre um emissor e um receptor, previamente instituídos. Eles surgem a partir do meio, isto é, de um sinal ou ruído que se diferencia em um meio e que se propaga, fazendo com que emissor e receptor se constituam a posteriori. A mediação é que funda os interlocutores, que assim não são prévios à mediação. Isto quer dizer que, antes da propagação da informação pelo meio, temos dois pólos não conectados, que se conectam através do meio que, enquanto portador de um sinal ou informação, os institui, tornando os interlocutores emissor e receptor. (OLIVEIRA, 2003) Para completar a explicação de Oliveira, Norbert Wiener (1964) explica que a informação é o termo que designa o conteúdo daquilo que permutamos com o mundo exterior quando nos ajustamos a ele e que faz com que nosso ajustamento seja nele percebido. Receber e utilizar informação é o processo de adaptação que nos permite viver em nosso meio ambiente.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



a extrair aspectos singulares, níveis singulares etc., e que estão acostumadas a um compromisso mais inclusivo, totalmente sensorial, com as situações”. (Idem, 2005, p.64)

Isto quer dizer que, na era da eletrônica, o conhecimento é produzido a partir de uma relação direta entre pessoas e coisas, num processo de conhecimento sensível criado a partir da interação, como ocorre durante um diálogo. Na interação entre duas pessoas que conversam há uma interpenetração, em que um modifica o outro. O mesmo acontece quando se assiste a um programa de televisão ou a um *show* de entretenimento. Não assistimos à televisão, ou vemos um filme de forma distanciada como lemos um livro, que nos obriga a um profundo exercício mental. No caso das mídias eletrônicas, estamos envolvidos num processo de integração total. Podemos complementar dizendo que isso ocorre porque no cinema, no rádio e na televisão, a informação é construída no tempo. Por isso, não é possível analisar cada frase, capítulo a capítulo, sempre se remetendo o presente ao passado, pensando no futuro. Também não se podem repetir as palavras do locutor e as imagens que desfilam diante do espectador, o que gera uma relação totalmente diferente da interação em uma conversa. A relação com os meios de comunicação eletrônicos de massa é totalmente afetiva/passiva.

De acordo com o criador da ideia da *aldeia global*, a educação ainda está ligada ao processo de modelagem dos indivíduos através de um conhecimento já pronto, que não respeita diversidades, tempos e espaços. Os alunos ficam em salas estrategicamente separadas, onde currículos e conteúdos estão ligados

Como em nossa sociedade boa parte da experiência é transmitida através dos meios de comunicação, principalmente o audiovisual, o professor deve dominar a tecnologia de sua época e ser capaz de transmiti-la a seus alunos de forma crítica, para que eles sejam capazes de detectar a produção seriada de subjetividades dos meios massivos. Daí a necessidade de que o professor das novas gerações seja capaz não só de consumir produtos audiovisuais, mas também de produzir, junto com seus alunos, seus próprios trabalhos.

a velhas fórmulas que não estimulam a descoberta do novo. No seu dia-a-dia, o estudante se limita a cumprir horários e realizar tarefas predeterminadas. O professor é um especialista incapaz de descobrir novas respostas, ofuscado por sua especialização. “Quando uma lanterna brilha diante do nosso rosto, não conseguimos ver nada. Ora, o especialista faz isso o tempo todo; a lanterna de sua especialidade ofusca-o, obscurecendo a resposta ao problema.” (Idem, *ibidem*, p. 345)

Para contestar a especialização, McLuhan (2005) chega a radicalizar, afirmando que, muitas vezes, a ignorância pode ser considerada como um recurso para a produção de novos conhecimentos. Sem se submeter a regras prévias, o “ignorante” ou o *homem-massa* é mais capaz de ousar soluções ainda não pensadas. Isso porque o homem-massa, que vive na aldeia global, ao levar a vida se comunicando diretamente com o meio e através do meio, aprende por

contato direto com ele. Por isso é capaz de responder a determinados problemas para os quais o especialista não encontra respostas. De acordo com Lorenzoni Almeida, “McLuhan coloca a figura do professor da sociedade eletrônica como aquele cuja tarefa educativa não é fornecer, unicamente, os instrumentos básicos da percepção, mas também desenvolver a capacidade de julgamento e discriminação através da experiência social corrente [...]”. (MCLUHAN apud LORENZONI, 2005)

Como em nossa sociedade boa parte da experiência é transmitida através dos meios de comunicação, principalmente o audiovisual, o professor deve dominar a tecnologia de sua época e ser capaz de transmiti-la a seus alunos de forma crítica, para que eles sejam capazes de detectar a produção seriada de subjetividades dos meios massivos. Daí a necessidade de que o professor das novas gerações seja capaz não só de consumir produtos audiovisuais,

mas também de produzir, junto com seus alunos, seus próprios trabalhos. Assim como uma criança aprende a fazer uma redação sobre a ida ao Jardim Zoológico, ela deve ser capaz de realizar um documentário sobre seu passeio com imagens gravadas em seu telefone celular e editadas nos *softwares* caseiros de edição.

APRENDER FAZENDO

McLuhan (2005) aponta que a causa do abandono da sala de aula pela geração eletrônica se deve ao nosso hábito de encarar o novo através das lentes do velho. Por isso, imaginamos que a tv está ligada à visão, da mesma forma que o livro, quando, na verdade, ela está ligada ao processo integrativo proporcionado pela imersão sensível. Nesse caso, o aluno sai da era da especialização para o envolvimento abrangente. E, ao conviver desde a infância com uma carga contínua de informação, ele não encontrará prazer nenhum em receber conteúdos do século XIX e do início do século XX. Na verdade, um currículo e uma metodologia adequados a esses alunos deveriam adotar métodos de ensino imersivos e interativos, capazes de gerar processos de singularização que proporcionassem novos modos de pensar, agir e sentir. De acordo com Guattari (2007), processos de singularização são “uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular” (Idem, p. 22).

Essas novas formas de singularização se oporiam às máquinas capitalísticas de produção de subjetividades, com suas palavras de ordem e seus modos de existir voltados para o consumo capitalístico que predominam nas mídias eletrônicas e que são aceitas como modelos por nossos jovens.

Talvez por isso percebamos que a estratégia de fomentar novas formas de *comunicação*, colocando em xeque os padrões de *mass-media* hoje vigentes – através de um projeto simultaneamente educativo, político e estético que sirva de estímulo aos processos de singularização –, encontrou fortes resistências entre os jovens da FEBF, principalmente no campo dos estudos teóricos, que exigiam um maior grau de atenção contemplativa.

Atividades teóricas estavam ligadas às exibições de filmes que realizávamos semanalmente. O objetivo era formar um grupo de estudos para assistir aos filmes realizados ao longo dos últimos cinquenta anos, focando os respectivos aspectos formais e conteúdos, e discutindo-os, com base em textos selecionados sobre o cinema. Infelizmente, não conseguimos alcançar a frequência desejada, nem nos filmes, nem no grupo de estudos. Mas, se descobrimos que os jovens não tinham, de imediato, interesse em estudos teóricos, percebemos que eles estavam extremamente motivados para realizar seus próprios trabalhos audiovisuais. Nesse momento, chegamos à conclusão de que a teoria se encontra em segundo plano, quando se trata de produzir imagens audiovisuais com os equipamentos contemporâneos. A facilidade de manipulação permite o uso imediato da tecnologia. Por isso, levá-los a fazer, mesmo que de forma lúdica, antes de “aprender”, foi o caminho

para estimular a adesão dos jovens ao projeto. Além disso, a possibilidade de disponibilizar o material produzido por eles na rede através do *You Tube* e da *WebTV* Kaxinawá foi outro estímulo fundamental.

Partindo desse princípio, elaboramos nossa metodologia de trabalho: os alunos deveriam pegar uma *handcam* durante dez minutos e fazer um vídeo sobre alguns temas abstratos: o medo, a alegria etc. Em seguida, deveriam elaborar um relatório descrevendo a experiência. Obtida alguma noção prática sobre o funcionamento do *software* de edição, deveriam editar o material. O objetivo do exercício era proporcionar maior intimidade com a câmera, para que eles compreendessem a lógica do mundo das imagens. Esse trabalho se desdobrou ao longo do semestre nos processos de gravação e edição mais sofisticados. Durante os exercícios, o princípio básico era o fornecimento de informações técnicas práticas e nenhuma base teórica formal ou observação de materiais já produzidos. Eles tinham liberdade de escolha tanto na forma quanto no conteúdo.

Como apontam diversos artigos que analisam as transformações contemporâneas na subjetividade, “há uma necessidade de se mostrar nessas vitrines midiáticas”. (SIBILIA, 2008, p. 242)

NA ERA DO DIGITAL

A principal diferença entre uma imagem analógica eletrônica e uma digital é que a primeira é sempre semelhante a si mesma. Ela é opaca. Depois de pronta, não pode ser transformada. Sua potência se realiza no ato. Vemos sua forma, mas

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



não suas qualidades interiores. Já a imagem digital, fruto da linguagem, nos permite conhecer todas as propriedades dessa imagem. Ela pode ser conhecida por fora, a partir de sua forma, e por dentro, a partir dos parâmetros matemáticos. Por isso podemos transformá-la à vontade. Mexendo nos parâmetros de cor, um cachorro marrom pode ficar vermelho. Um poste de luz, diante de uma casa, pode desaparecer. Um homem pode ter cabeça de alce. Essa capacidade de criar o impossível faz o prazer dos roteiristas, diretores e produtores de audiovisual. Não existem mais limites para a criação, a não ser as leis da física mecânica, da indústria e da produção de bens culturais, que conformam nossa forma de ver, estar e sentir o mundo: o respeito ao em cima/embaixo, à direita, à esquerda, à lei da gravidade e ao realismo colorista; as imposições comerciais daqueles que financiam as produções comercializadas. Nos filmes de Hollywood, que dominam as telas de todos os tipos em todo o mundo, essas leis são religiosamente respeitadas².

Como são um híbrido de imagem e linguagem, as imagens digitais possuem uma enorme portabilidade. Enquanto átomo, unidade mínima da matéria, a imagem pode ser capturada através de câmeras fotográficas ou cinematográficas analógicas e/ou digitais e telefones celulares. Pode ser visualizada no papel, nas telas de tv, monitores de computador, *ipods*,

telefones celulares, projetores, telas de cinema e quaisquer outros tipos de suporte. Enquanto *bits* (unidade mínima de informação), elas podem ser transferidas de um suporte para o outro e de um lugar para o outro com uma enorme velocidade. É por isso que, atualmente, quem produz cinema, tv e vídeo, na verdade, está produzindo um audiovisual. Produtos realizados em suportes analógicos são transformados em digitais para edição e pós-produção, ou produtos realizados em mídias digitais são exibidos em película ou DVD e transmitidos para a tv analógica ou a digital.

A facilidade de produção, com o conseqüente barateamento dos custos, provocou uma proliferação intensiva na produção audiovisual. Hoje, qualquer um pode produzir suas imagens com um telefone celular ou uma câmera fotográfica e editá-la em seu computador pessoal com um programa de edição gratuito que pode ser “baixado” pela Internet, o que facilitou a proliferação de Faculdades de Cinema e centenas de cursos livres de roteiro e de vídeo³. A revolução não se deu apenas na criação e na captação das imagens. O modelo de transmissão um → todos do *broadcasting* ganhou concorrentes de peso: a IPTV e a *WebTV*. Assim, a demanda por conteúdo audiovisual aumentou exponencialmente. E surge a grande questão: quem vai produzir tanto conteúdo? E que conteúdo será esse? Será que todos têm alguma coisa a dizer/mostrar?

QUESTÕES DE TECNOLOGIA DE TRANSMISSÃO

É bom diferenciar as tecnologias de transmissão dos produtos audiovisuais. A IPTV é um modelo que utiliza o protocolo da Internet (IP) para transmitir sua programação. Os programas ficam arquivados no servidor local. A informação é dividida em pacotes e enviada pela infra-estrutura das companhias de telecomunicação para os aparelhos receptores. A principal característica da IPTV é a qualidade da imagem de alta definição (que utiliza uma alta largura de banda para a transmissão) e a personalização do conteúdo, de acordo com o perfil dos clientes, que podem escolher os filmes, os canais e os aplicativos que desejarem. Segundo a propaganda, a IPTV é interativa, e o espectador pode escolher como e quando assistir ao programa que prefere. Aquele que assiste à novela pode comprar os produtos que aparecem através do controle remoto. O conteúdo predeterminado é produzido e distribuído pelas grandes redes de comunicação. Só elas têm o capital necessário para criar e transmitir imagens de qualidade pela rede telefônica. Fica claro que, nesse modelo comercial, a tv funciona como um grande *shopping*, onde o conteúdo é apenas a vitrine dos produtos a serem consumidos. Por isso, no modelo atual de nossa IPTV, a capacidade interativa é de baixo nível. Apesar de a tecnologia

² No filme Guerra nas Estrelas: a vingança dos Sith (George Lucas, 2005), a grande luta final entre o bem e o mal acontece em um planeta denso, feito de lavas, mas os atores se movem como se estivessem na Terra. Os enquadramentos definem sempre quem está à direita e quem está à esquerda, de acordo com as tradicionais regras do eixo da câmera, que permitem que o espectador se situe intuitivamente diante das imagens.

³ Apesar de ser produção audiovisual, os cursos ainda se assumem enquanto vídeo e cinema.

seguir o modelo um-um, o assinante da IPTV comercial continua passivo, apenas escolhendo a programação que já vem predeterminada, de acordo com os interesses empresariais. Nesse caso, a programação oferecida é praticamente a mesma das TVs abertas e pode sofrer a mesma crítica que as atinge. É bom destacar, novamente, que o acesso ampliado para transmitir no sistema de uma IPTV depende do capital para pagar a largura da banda que transporta os pacotes de informação para o aparelho de televisão do cliente.

O modelo da *WebTV* é diferente. Paulyne Jucá, engenheira de sistemas avançados do Recife, explica que a *WebTV* “é transmissão de áudio+vídeo+aplicação sobre IP, mas não existe o mecanismo de garantir a qualidade de serviço, o famoso QoS (*Quality of Service*), que regula atraso, variação de atraso e nível de perda de pacotes, além de taxa de transmissão”. Isso quer dizer que o vídeo ainda leva um tempo para “carregar” ou “baixar”, que muitas vezes pode travar ou ter pausas durante a transmissão⁴. Por isso, na *WebTV* o grau de exigência na qualidade da produção das imagens é menor. São aceitas imagens em movimento feitas com aparelhos celulares e câmeras fotográficas com um menor grau de resolução e maior taxa de compressão. O material produzido pelo usuário é disponibilizado em *sites* apropriados,

como o *You Tube*, o *My Space* ou em *sites* pessoais.

Ao contrário da produção *broadcasting*, que não leva em conta a diversidade do público, enviando para todos o mesmo conteúdo predeterminado, ou da IPTV, cujo conteúdo é *on demand*, customizado de acordo com o perfil do cliente, na *WebTV* existe uma proliferação de sons e imagens produzidos por milhares de anônimos para um público sem fronteiras. Nesse caso, há uma descentralização da produção. No entanto, podemos verificar que uma boa parte desse conteúdo trata da vida pessoal dos usuários. Como aponta Felinto (2007), “o íntimo, o privado e o frívolo (ou sua encenação), como sabemos, converteram-se em grandes objetos de curiosidade popular, como demonstra o êxito televisivo de certos *reality shows*, nos quais o espectador desfruta de uma espécie de prazer *voyeur* legitimado”⁵.

Podemos considerar o avanço quantitativo na produção de imagens e sons como uma descentralização da produção e a emergência de uma nova forma televisiva que se configuraria como uma TV das multidões⁶. Mas, ao mesmo tempo, ao frequentar o *You Tube*, o *My Space* e outros *sites*, podemos observar que as produções que não estão ligadas ao voyeurismo e à alta/auto exposição repetem os formatos e os conteúdos televisivos do *broadcast*: documentários, fragmentos

de programas de entrevistas, pequenas comédias, seriados, dramas, matérias jornalísticas, videoclipes.

No caso da *WebTV Kaxinawá*, como uma TV feita por alunos e professores de uma Faculdade de Educação, sentimos a necessidade de produzir um material diferenciado. Nossa presença na mídia digital não se poderia dar através da alta/auto exposição nem ser um pastiche de uma TV comercial feita por alunos, como acontece na maior parte dos programas das TVs Universitárias. Nossa proposta é produzir um material criado e realizado por jovens para os jovens. Um material com conteúdo diferenciado, sem ser educativo no sentido tradicional do termo. Devem ser programas feitos *por* jovens, *para* os jovens. Devem ser programas *locais*, mas, ao mesmo tempo, *globais*. Esse é o nosso grande desafio.

UMA QUESTÃO DE NÚMEROS

De acordo com a pesquisa desenvolvida pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) e pela UNICEF, adolescentes e jovens brasileiros passam cerca de quatro horas por dia diante da televisão. A pesquisa foi realizada entre 1.086 jovens, com idade entre 15 e 24 anos, em nove regiões metropolitanas do Brasil⁷. Apesar das diferenças sociais, dados da UNICEF apontam que 51% dos

⁴ <<http://tecnologia.uol.com.br/especiais/ultnot/2007/09/21/ult2888u186.jhtm>>, acessado em 27/01/2009.

⁵ <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_176.pdf>, acessado em 08/02/2009.

⁶ Utilizamos o conceito de multidão tal como é empregado por Hardt e Negri em *Multidão*: “A multidão é composta de um conjunto de singularidades – e com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139).

⁷ Grande Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e Distrito Federal.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



Podemos considerar o avanço quantitativo na produção de imagens e sons como uma descentralização da produção e a emergência de uma nova forma televisiva que se configuraria como uma TV das multidões.

adolescentes encontram na TV sua principal fonte de entretenimento. Dentre eles, 63% consideram que a programação é de qualidade. Os programas mais vistos são as novelas e as minisséries, seguidas pelos filmes e desenhos animados. Entretanto, desde 1999, a Internet começa a se apresentar como uma importante fonte de lazer.

A análise da pesquisa da ANDI revela que os assim chamados “programas para a juventude” são direcionados para um jovem idealizado pelos criadores e produtores. Normalmente, os interesses a eles atribuídos estão de acordo com os objetivos políticos e econômicos das grandes instituições e empresas que controlam a comunicação no país. Por isso, os conteúdos e personalidades da programação são os mesmos em todas as regiões, sem diferenciar adultos ou jovens, comunidades urbanas ou rurais. Em todos os canais os formatos de programas são os mesmos. Jornalismo, ficção sob a forma de seriados, musicais e jogos de auditório e jogos com baixo grau de interatividade via telefone. É dentro desse contexto que nosso olhar possui uma visão crítica diante das produções da tv comercial e, muitas vezes, da produção alternativa “dita”

comunitária, ou mesmo universitária (veiculada nas TVs públicas), mas que não passa de uma cópia de má qualidade dos programas das TVs comerciais. Má qualidade de conteúdo, que pouco tem a dizer de novo, mas, principalmente, má qualidade técnica. Para verificar se existe algum outro tipo de produção audiovisual alternativa na região, entramos em contato com os integrantes do cineclube *Mate com Angu*, em Duque de Caxias.

UM OUTRO OLHAR?

O cineclube *Mate com Angu*⁸ realiza, às quartas-feiras, as sessões que exibem curtas-metragens de ficção e documentários de produção independente ou alternativos. Uma vez por mês a sessão é associada à festa com DJ e venda de cerveja, e reúne a juventude “antenada” da região. A programação do cineclube é uma gota d’água de diferenças num território homogeneizado. Os filmes apresentados incluem produções independentes dos jovens da região, ficção e documentários realizados pelos integrantes do cineclube, material produzido em Faculdades de

Cinema do Brasil, projetos audiovisuais elaborados em oficinas e cursos comunitários como os da *Escola Livre de Cinema* de Nova Iguaçu.

Mas os programadores do cineclube não abrem mão da exibição de filmes de ficção e documentários apresentados no Festival de Sundance⁹ e em outros festivais alternativos do mundo globalizado. A diversidade na procedência do material apresentado nas sessões do cineclube nos surpreendeu. E chegamos à conclusão de que não existe muita diferença entre a juventude “antenada” da Baixada e as de outros bairros do município do Rio de Janeiro. As sessões do cineclube e a festa também atraem jovens das Zonas Norte e Sul, que estão em busca de um programa diferente e não se importam de sair de suas casas numa quarta-feira à noite e pegar a Linha Vermelha rumo a Duque de Caxias.

O pessoal do *Mate com Angu* também produz seus vídeos, disponíveis em um DVD realizado em parceria com a videolocadora e produtora *Cavideo*, em Botafogo, na Zona Sul do Rio. Nessa locadora, podemos encontrar audiovisuais independentes e alternativos produzidos pelas escolas de cinema e projetos sociais voltados

⁸ O Cineclube Mate Com Angu foi fundado em 2002, como um movimento para discutir a produção e exibição de imagens e suas implicações sociais e estéticas na realidade e no modo de vida da região. Além da exibição de filmes e vídeos, o grupo também realiza debates em escolas, associações de moradores e ONGs na Baixada Fluminense. O grupo também produz filmes que procuram apresentar a marca dos habitantes da região.

⁹ Festival realizado nos Estados Unidos que se tornou o mostruário de produções independentes e alternativas de todo o mundo. Além da mostra cinematográfica, o Festival também participa de co-produções e organiza oficinas de roteiro.

para a produção de imagens e sons nas comunidades do Rio e da Baixada, e que serão analisados ao longo de nossa pesquisa, em busca de marcas territoriais e novos critérios de avaliação das tecnologias narrativas da produção alternativa audiovisual da periferia. No entanto, não detectamos nesse material aquilo que Guattari (2007) chama de um “automodelo característico de um processo de singularização”. Nesse caso, para que o processo aconteça, é preciso que aquele que cria

capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, em nível econômico, em nível do saber, em nível técnico, em nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. (GUATTARI, 2007, p. 55)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES/ QUESTÕES

Em nossa pesquisa, ao longo do tempo, percebemos que as imagens

audiovisuais contemporâneas possuem alta capacidade de provocar distúrbios de espaço-tempo que surgem a partir da criação do telégrafo e do telefone, passam pelo rádio e a televisão e que alcançaram um altíssimo patamar com as tecnologias digitais e a internet. Atualmente podemos estar aqui-agora e em outro lugar ao mesmo tempo. Vivemos em nossa dimensão humana e, ao mesmo tempo, nas dimensões moleculares e cósmicas. No mundo do muito pequeno e do muito grande. Recebemos uma enorme quantidade de informações que nos chegam sob a forma de texto, imagens, sons e ruídos altamente fragmentados, que modificam nossa forma de perceber o mundo. É na busca desses novos devires que procuramos uma forma de ultrapassar a barreira dos produtos audiovisuais que dominam a programação comercial. Para nós, essa ultrapassagem depende da possibilidade de se criar um olhar crítico sobre esses produtos. Como fazê-lo? A partir de quais valores ou critérios poderemos criticar a programação a que o jovem assiste?

Como identificar essas imagens que proliferam ao redor dele? Quais são as principais influências midiáticas que irão constituir-se como marcas capazes de identificar um território determinado? Como elas são apropriadas durante o processo cognitivo comunicacional? Dentro desse contexto, de que forma os jovens da FEBF se apropriam das tecnologias narrativas, tendo em vista a criação de novos devires audiovisuais? Quais são suas principais marcas territoriais e de que forma eles as desterritorializam? Quais são os novos agenciamentos que eles criam para as marcas desterritorializadas, territorializando-as? Serão nossos alunos capazes de criar uma produção local capaz de despertar interesse global? Capaz de propor novas experiências estéticas? Nossa pesquisa está em sua segunda etapa, onde um novo grupo de estagiários dá seus primeiros passos no mundo audiovisual, partindo do grau zero de conhecimento teórico sobre o audiovisual. Eles serão acompanhados em todo o processo durante os próximos dois anos.

Assim como uma criança aprende a fazer uma redação sobre a ida ao Jardim Zoológico, ela deve ser capaz de realizar um documentário sobre seu passeio com imagens gravadas em seu telefone celular e editadas nos *softwares* caseiros de edição.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Airton Lorenzoni. O velho aldeão está de volta. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 55.2005. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh_almeida.htm> Acesso em 08/02/2009.

ANTOUN, Henrique (Org.). *WEB 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Maud X, 2008

FELINTO, Eric. VIDEOTRASH, O YouTube a Cultura do “Spoof” na Internet. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Comunicação e Cibercultura”, do *XVI Encontro da Compós*, na UTP, em Curitiba, PR, em junho de 2007. Disponível em <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_176.pdf> Acesso em 08/02/2009.

GUATTARI, Felix; Ronilk, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

MCLUHAN, Marshall. McLuhan por McLuhan. *Conferências e entrevistas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SIBILIA, Paula. Em busca da aura perdida: espetacularizar a intimidade para ser alguém. In ANTOUN, Henrique (Org.). *WEB 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Maud X, 2008

VIVARTA, Veet (Coord.). *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. São Paulo: 2008.

OS SUPER-HERÓIS NOS FILMES: INGREDIENTES SEMIÓTICOS PARA O GOSTO INFANTIL

Super-heroes in the movies: semiotic ingredients for children's taste

Ilana Eleá Santiago*

*Doutoranda em Educação, PUC-Rio. Mestre em Educação, PUC-Rio. Especialista em Mídia-Educação, Universidade Católica de Milão. Professora do curso de especialização em Mídia, Tecnologias da Informação e Novas Linguagens Educacionais, CCE/PUC-Rio.

E-mail: ilana@mvirtual.com.br

Material recebido em julho de 2008 e selecionado em agosto de 2008.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise semiótica a partir do filme “O Demolidor – Homem Sem Medo” (2003), buscando descrever os principais elementos simbólicos que o caracteriza. O filme foi escolhido por ter sido citado com cargas afetivas por crianças de camadas populares que participam de oficinas propostas pelo GRUPEM, PUC-Rio. Por que a vestimenta dos personagens principais do filme O Demolidor – assim como Homem Aranha, Batman e Superman fazem referência a universos da subcultura BDSM (bondage, dominação, sadismo e masoquismo)? Como tais representações são incorporadas pela moda e vendidas como mercadoria? Partindo da tríade sógnica de Charles Pierce, elementos indiciais, icônicos e simbólicos foram analisados, principalmente em relação às formas vestimentares dos personagens. Pretende-se ampliar o leque de entendimento para possíveis apropriações, pelo imaginário infantil,

de associações entre super-heróis, erotismo e fetichismo

Palavras-chave: Infância. Cinema. Super-heróis. Semiótica. Fetiche.

ABSTRACT

The present article aims at carrying out a semiotic analysis of the movie “The Daredevil - Man Without Fear” (2003), describing the main symbolic elements that characterize it. The film was chosen for being mentioned in an affectionate manner by children from an underprivileged socio-economic community who participate in workshops organized by GRUPEM, PUC-Rio. Why do the clothes of the main characters of The Daredevil - as well as Spider Man, Batman and Superman – relate to the BDSM (bondage, domination, sadism and masochism) subculture? How are these representations incorporated by fashion and sold as finished products? Based on Charles Pierce's theory, symbolic elements have been analyzed, mainly in relation to the characters' vestments. The general intention is to enhance the knowledge about the

eventual connections that children may create between super-heroes, erotism and fetishism.

Keywords: Childhood. Cinema. Super-heroes. Semiotics. Fetishism.

Pesquisas atuais no Brasil que se situam no campo interdisciplinar entre a Comunicação e a Educação têm adotado de forma crescente estudos de recepção como metodologia, principalmente através da perspectiva latino-americana (Martín-Barbero:1997; Orozco-Gomes:1996; Canclini, 1996; Duarte e Santiago: 2007). Por esta, prioriza-se não o estudo isolado dos meios de comunicação de massa – e consequentemente, dos seus ‘efeitos’ - mas das mediações com que os sujeitos interagem para significar o que consomem de mídia.

O GRUPEM – Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio, o qual faço parte, coordenado pela professora Rosália Duarte, vem estudando especificamente a relação das crianças com o cinema. As crianças pesquisadas para o projeto “A experiência televisiva na produção

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

de sentidos do cinema" (2005) estão na faixa etária de 8 a 13 anos e participam de encontros semanais de acompanhamento e reforço escolar na biblioteca instalada no Hospital Colônia Curupaiti, hoje Instituto Estadual de Dermatologia Sanitária, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. O local, na primeira década do séc. XX, servia de refúgio e abrigo para as vítimas do estigma do mal de Hansen, portadores de lepra, sendo chamado de Leprosário de Curupaiti.

Essas crianças são, em sua maioria, descendentes de ex-internos e residem nas vilas remanescentes do período de isolamento a que seus pais, avós e bisavós estiveram submetidos. Uma pequena parte desse grupo é composta por crianças de áreas em franco processo de favelização, fronteiriças aos limites do popularmente chamado Hospital Colônia Curupaiti. (Sacramento, 2007)

Embora as 30 crianças participantes do projeto fossem ávidas consumidoras de filmes – exibidos nos canais da televisão aberta ou em DVD – nunca tinha assistido a uma projeção em tela de cinema. As sessões foram promovidas pelo GRUPEM com apoio do CNPq e Cinemark Downtown, seguidas de oficinas desenvolvidas pela equipe da PUC-Rio.

Uma das intenções do GRUPEM foi oferecer o acesso a um repertório ampliado de filmes, que não se restringisse ao padrão *hollywoodiano*. Antes de levá-los ao cinema, uma das atividades propostas, denominada "*Museu de imagens*", consistia em pedir que cada criança registrasse através de desenhos e legendas os filmes que estavam guardados na memória antes da intervenção do

grupo de pesquisa. Quais filmes aquelas crianças teriam assistido e gostado antes da intervenção dos pesquisadores? Na dinâmica, os filmes norte-americanos inspirados em super-heróis, "O Demolidor" (2003), "Homem Aranha" (2002) e "Batman" (2005) apareceram nas falas e desenhos como muito apreciados e recordados.

O presente artigo tem como objetivo realizar uma análise semiótica das imagens estáticas capturadas do DVD do filme "O Demolidor", buscando descrever os principais elementos simbólicos que lhe caracteriza. O filme foi escolhido por ter sido citado com cargas afetivas pelas crianças, que se identificaram com o personagem Demolidor. Quais significados possíveis seriam engendrados por esse super-herói?

A Semiótica, assim como a Sociologia da Comunicação e os Estudos Culturais, tem sido apresentada por Rivoltella (2002) como um dos três campos mais utilizados pela Mídia-Educação. Não se pressupõe que através do levantamento de significados a partir de signos fílmicos seja possível garantir funcionalmente as relações e interpretações realizadas entre as crianças espectadoras e o conteúdo do que assistem.

A importância da semiótica, nesse caso, parte da contribuição que apresenta por abrir espaço e tempo para um olhar distanciado e profundo, contextualizado e histórico sobre objetos, personagens, narrativas e elementos fílmicos. Após essa fase, os significados atribuídos pelas crianças aos filmes são muito importantes e precisam ser levados em consideração também. Essa última etapa, entretanto, será abordada em um outro artigo.

A TEORIA TRIÁDICA DO SIGNO

Para a semiótica, o que interessa são todos os tipos possíveis de signos, verbais, não-verbais e naturais, seus modos de significação, de denotação e de informação; e todo o seu comportamento e propriedades. Que poderes de referência eles têm, como são emitidos, produzidos, que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que conseqüências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí um quadro de questões que cabe à semiótica investigar. (Santaella e Nöth, 2004, p.76)

Pierce considera que um signo seja "algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou alguma qualidade", passível de ser percebido através de sua materialidade com um ou vários de nossos sentidos – podemos vê-lo, ouvi-lo, senti-lo, tocá-lo ou ainda, saboreá-lo. Os exemplos trazidos por Joly (2007) são esclarecedores: o cheiro de fumaça é índice de fogo; pode-se acreditar que ver um gato preto é índice de azar; que o sinal vermelho signifique "pare".

Tudo pode ser signo – palavras, frases, cláusulas, sentenças, poemas, romances, dramas, óperas, relatórios, orações, contos, imagens, sinais (Santaella e Nöth, 2004) - mas a significação que será dada a ele, entretanto, não é fixa, dependerá da cultura e do contexto de surgimento e utilização do signo, assim como da subjetividade de quem o interpreta. Afinal, a semiose é um processo de interpretação, a partir do momento em que a ação de um signo é interpretar signos a partir de outro signo, num movimento dialógico contínuo que se repete *ad infinitum*.

Os signos podem ser classificados,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

para Pierce, em três tipos principais: o ícone, o índice e o símbolo. O *ícone* compreende a classe de signos que possui uma relação de analogia com o seu referente, ou seja, com aquilo que representa. O desenho de uma casa ou a foto de uma árvore são ícones, assim como perfumes, tecidos e alimentos sintéticos, pois são imitativos. O *índice* corresponde à classe de signos que mantém uma relação de contigüidade física com o que é representado.

A nuvem não indica chuva e as pegadas na areia não indicam que alguém caminhou por ali? O *símbolo* mantém uma relação de convenção com o seu referente, como a bandeira para o país ou a pomba para a paz. Quais seriam os símbolos relacionados ao Demolidor? Tomando as vestimentas do Demolidor e da Elektra como signos, tento estabelecer alguns elementos indiciais e simbólicos que podem estar constituindo a formação do imaginário infantil.

O DEMOLIDOR – O HOMEM SEM MEDO (DAREDEVIL)

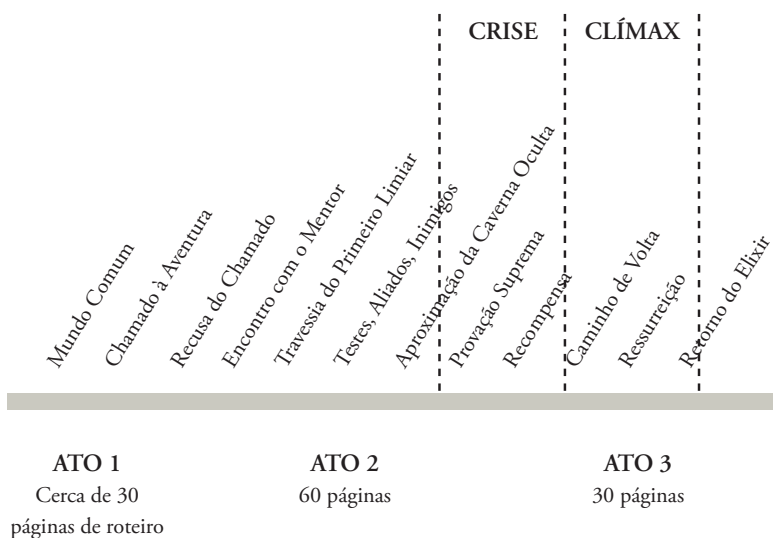
O filme “Demolidor: Homem Sem Medo”, dirigido por Steven Johnson, baseou-se na história em quadrinhos escrita por Stan Lee e Bill Everett, lançada pela Marvel Comics e publicada no país pela Editora Brasil-América em 1969. Até hoje as histórias do personagem são contadas, passando por diferentes casas e projetos editoriais ao longo de quase três décadas. Na página de introdução ao personagem, escrita no primeiro número da revista, lia-se:

“Mattheus Murdock – ou simplesmente Matt – ficou cego num acidente de trânsito.(...)Matt perdeu a mãe

(...) quando contava cerca de nove anos. O pai, um lutador profissional conhecido por Batalha Murdock, foi assassinado. (...) Depois do acidente, Matt adquiriu estranhos poderes (...) Quando concluiu o curso de Direito, Matt montou um escritório de advocacia (...) mas a lembrança trágica da morte do pai não permitia que se concentrasse no trabalho. (...) Assim nasceu O Demolidor, ou seja, a segunda identidade de Matt (...) Como arma,

o autor elenca padrões surpreendentemente repetidos nos quais certos personagens, adereços, locações e situações soam intrigantemente familiares. Referindo-se com reverência a obra do mitólogo Joseph Campbell, “O herói de mil faces” (1976), Vogler agradece por ter sido através de sua leitura que tais relações tenham se tornado mais evidentes.

O MODELO DA JORNADA DO HERÓI



(Vogler: 1997, p.30) Figura 1

Matt fez algumas adaptações na sua bengala de cego, que O Demolidor utiliza para galgar superfícies mais elevadas, escalar edifícios ou prender malfeitores. (...) a figura de O Demolidor passou a ser o terror dos bandidos, fazendo-os tremer.”

Partindo de Vogler (1997) é possível perceber que o trecho acima descrito segue fielmente a estrutura e os elementos encontrados em mitos, contos de fada, sonhos e filmes. Para o que denomina “Jornada do Herói”,

Observei que os “Estágios da Jornada do Herói” estão presentes com força e fidelidade no filme Demolidor – Homem Sem Medo. Assim como a jornada possui um modelo, para Volger (1997) os seguintes arquétipos costumam compor as histórias: o *herói* – alguém com qualidades admiráveis, comumente com dupla identidade que está disposto a sacrificar suas necessidades em benefício dos outros e sente-se seguro para enfrentar a morte; *mentor* – homens e mulheres velhos e sábios inclinados para doar amuletos e

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



poderes mágicos; *camaleão* – máscaras adotadas pelos personagens ao longo da trama; *pícaro* – brincalhões que trazem humor, comicidade e leveza ao enredo; *arautos* – desafios e motivações para o desencadear da história; *aliados* – companheiros de viagem; *sombra* – vilões dispostos a destruir o herói ou suas metas e *guardiães da limiar* – representantes dos obstáculos mais tortuosos. Embora tal mapeamento pudesse ser realizado para ressaltar os estágios e arquétipos que foram encontrados no filme O Demolidor, privilegiarei a análise das imagens utilizadas nas capas do DVD.

Nas falas das crianças de Curupaiti, a figura do Demolidor como herói pode estar associada à identificação com seus dramas pessoais. Assim como Matt, grande parte das crianças (12 em 30) é órfã, ou de pai, ou de mãe. No filme, Matt fica órfão de pai e a coadjuvante, Elektra, é órfã de mãe. Todos os dois possuem seus *mentores* e *amuletos*: no caso do Demolidor, as lembranças do pai e seus ensinamentos; e no caso de Elektra, um cordão que fora de sua mãe. A figura do Demolidor é diabólica, ele possui chifres e não teme o fogo, embora tenha traços de religiosidade e aja usando sua força em nome da justiça feita com suas próprias mãos.

O menino que fica cego e tem pai pugilista fracassado e com dificuldades financeiras, este último assassinado após cenas iniciais de afeto e cumplicidade entre os dois, ganha por acaso ou destino poderes que potencializam seus sentidos. O jogo vira. Se antes Matt sofria *bullying* dos meninos da rua, depois passa a intimidá-los com sua habilidade, manejo da bengala e poderes extra-sensoriais.

Essa possibilidade de “virar o jogo” de maneira “casual”, pela “força do

Eco (1979) ao analisar o Superman, acredita que do ponto de vista mitopoiético, Clark Kent “personalizaria o leitor médio torturado por complexos e desprezado pelos seus semelhantes (...)” nutrindo “secretamente a esperança de que um dia (...) possa flori um super-homem capaz de resgatar anos de mediocridade”.

destino”, pode ser um gancho potencial para as crianças de Curupaiti sonharem com potenciais “viradas casuais” em suas vidas, capazes de dotá-las de super-poderes e sensibilidades aguçadas. Demolidor também protege os frágeis e pessoas com poucos recursos. Como advogado, Matt defende na justiça quem não pode despende muito por honorários legais. Recebe pagamentos em outras espécies, inclusive, em lanches. A noite, como Demolidor, procura fazer justiça com as próprias mãos. A solidariedade e dedicação aos excluídos podem ser elementos atrativos para as crianças.

Outro ponto possível de identificação é a sensação de impotência de Matt, já jovem e advogado – mas com poucos recursos por dedicar-se às causas de pessoas simples – frente à riqueza de Elektra. A coadjuvante por quem Matt se sente atraído e envolvido é filha de um milionário e ao saber disso, recua e opta por desistir. É seu amigo – que encarna o papel do *pícaro* – que o estimula a continuar para além das aparentes barreiras financeiras entrepostas. Um *herói* como Demolidor que quase desiste de se aproximar de uma garota por sentir-se inferiorizado pela diferença de *status* sócio-econômico pode ser uma possibilidade de análise.

Eco (1979) ao analisar o Superman, acredita que do ponto de vista mitopoiético, Clark Kent “personalizaria o leitor médio torturado por complexos e desprezado pelos seus semelhantes (...)” nutrindo “secretamente a esperança de que um dia (...) possa flori um super-homem capaz de resgatar anos de mediocridade”. (p. 248)

Quando Eliade (1996) analisa o Superman como um mito da *mass media*, interpreta a dupla identidade do herói como vetor para sua popularidade. Embora viva sob a aparência modesta de um jornalista, mostrando-se tímido, apagado e dominado por sua colega Mirian Lane, esta seria apenas uma camuflagem humilhante de um herói com poderes ilimitados. Para Eliade, este mito “(...) satisfaz às nostalgias secretas do homem moderno que, sabendo-se decaído e limitado, sonha revelar-se um dia um “personagem excepcional, um herói”. (p.159)

Eco (1979) é da mesma opinião, por acreditar que do ponto de vista mitopoiético, o Clark Kent personalizaria o leitor médio torturado por complexos e desprezado pelos seus semelhantes (...). Seria este o mesmo fio para a identificação das crianças pelo Demolidor? Insisto, entretanto, que tais interpretações só terão

legitimidade quando confrontadas com as opiniões das crianças.

AS CAPAS DO DVD: A IMAGEM COMO SIGNO ICÔNICO

Quando Pierce (Santaella:2008) estuda a imagem como um signo, classifica-a como uma subcategoria do ícone, que por sua vez pode ser entendido ora como a imagem propriamente dita, ora como diagrama ou como metáfora. Quais os princípios essenciais da estrutura da imagem?

O primeiro princípio essencial é provavelmente, a nosso ver, que o que se chama “imagem” é heterogêneo. Isto é, reúne e coordena dentro de um quadro (ou limite) diferentes categorias de signos: “imagens” no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos (cores, formas, composição interna, textura) e (...) signos lingüísticos (mensagem verbal). É sua relação, sua interação, que produz o sentido (...)” (Joly: 2007, p.38)

A foto abaixo reproduz a capa do DVD Demolidor, o Homem Sem Medo:



Imagem retirada do site:
<http://www.devir.com.br> - Figura 1

Para estudar esta imagem, utilizo o quadro abaixo, baseado na proposta de Joly (2007) para a análise de imagens. Procurei identificar a partir dos significantes plásticos, os possíveis significados transmitidos pela capa.

A foto exposta na capa do DVD (Figura 1) pode ser considerada como fruto de um paradigma pós-fotográfico (Santaella e Nöth:2008, p.166). A alteração visual é mediada por computador, através do qual é possível experimentar o que não se

realizaria no espaço e tempo reais sobre objetos também reais. Ao invés de processos artesanais de produção, a foto da capa foi gerada a partir de processos matemáticos, sendo composta por números e pixels.

Os recursos pós-fotográficos permitiram que a foto da capa fosse editada a partir de elementos mistos. A foto dos dois personagens foi manipulada por programas de edição, por meio dos quais as cores e iluminação podem ser tratadas, alteradas e criadas digitalmente.

O Demolidor – Homem Sem Medo

Tabela 1 – Significantes e significados da capa do DVD (análise da Figura 1)

Significantes plásticos	Significados da capa
Quadro	Não há moldura, os personagens aparecem ao centro. O cenário cosmopolita noturno precisa ser completado pela imaginação do leitor, pois está <i>fora de campo</i> .
Enquadramento	Os personagens estão enquadrados acima da cidade e dos prédios, ocupando o centro da imagem.
Ângulo de tomada	Intenso <i>contre-plongée</i> (contracampo): altura e força dos personagens são engrandecidos por terem sido fotografados de baixo para cima.
Escolha da objetiva	Embora a profundidade do fundo (vista do alto da cidade) seja contemplada, os personagens estão em primeiro plano, designando a zona em que se encontram como a privilegiada de atenção.
Composição	Construção focalizada: as linhas de força convergem para os personagens, o olhar é “puxado” para esse ponto estratégico. A lua está fora de perspectiva, grandiosa, cheia e iluminada. Há composição entre foto e desenho.
Formas	A forma física e atlética dos corpos jovens dos dois personagens é nítida: sem adiposidade, os músculos do Demolidor são proeminentes e desenhados; a forma feminina de Elektra é destacada pela magreza e seios fartos, típicos em personagens de quadrinhos de aventura.
Dimensões	média
Cores	Vermelho, laranja, tons em cinza e preto
Iluminação	Escura, tendendo ao vermelho atípico nas nuvens
Textura	Aquecida, solicita percepção tátil, principalmente ao que se refere às vestimentas dos personagens.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Os personagens mantêm similaridade com o real por terem sido fotografados, enquanto o cenário de fundo – a cidade; o alto do prédio em que se encontram; a cor do céu e a lua desproporcional – fazem parte de um universo fictício explícito: foram desenhados. A referência aos quadrinhos aparece dessa forma já na capa, indicando um espaço misto de interseção entre o universo conhecido do quadrinho desenhado e impresso com o qual os possíveis leitores se identificam, à presença encarnada nos dois atores, convidando os espectadores às suas presenças, atuações e aventuras.

O título “Demolidor, Homem Sem Medo”, aparece em vermelho e com as bordas dos caracteres em amarelo: simboliza o fogo, capaz de arder o mal; perigo; brasas do inferno. Vermelho-escuro, como sangue coagulado, também é a cor da roupa, máscara e botas em couro envernizado do super-herói. Justa ao corpo, mostra os delineamentos musculares mais sutis do personagem Demolidor que se apresenta em pé no alto de um arranha-céu, com as pernas abertas e munido com sua arma à cintura – uma bengala adaptada. Ele está à frente da personagem jovem.

De costas para o Demolidor e um pouco recuada, mas olhando para trás, ou seja, também se dirigindo ao potencial leitor, está Elektra, com longos cabelos ondulados, quase até a cintura. Com as pernas abertas e vestida com calça e *top* preto de couro envernizado, empunha sua arma japonesa, uma adaga sai com três pontas. Também usa botas e coleira de couro. É noite, a cidade aos pés dos personagens está às escuras. Não há nada acima deles, apenas a lua e

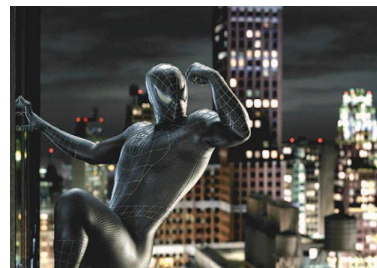


Tabela 2: Fotos retiradas do *site*: <http://www.terra.cinema.com.br>

O Demolidor e Elektra, personagens principais do filme, vestem suas indumentárias e seus acessórios em vinil stretch, um dos tecidos mais utilizados pelo universo erótico. Ao lado do couro, látex e PVC, o vinil sofre de grande carga fetichista, principalmente nos setores voltados para práticas da cultura BDSM, onde há adeptos a “bondage, dominação, submissão e masoquismo”.

o céu carregado pelo vermelho das nuvens obscuras.

Os dois personagens estão sérios e direcionam o olhar levemente para baixo – o que observam está abaixo deles. A superioridade está com os dois. A lua é desenhada cheia e em enorme proporção em relação ao contexto. Hiperbólica, contribui para enfatizar o céu avermelhado, atravessado por nuvens disformes.

O clima é sombrio, com referência satânica, pois o Demolidor veste-se de vermelho escuro e há pequenos chifres diabólicos, estando tanto armado quanto a personagem feminina. O nome original do Demolidor, em inglês, é Daredevil – “desafiador; ousado”, se usado como adjetivo; embora possa subtender-se o jogo de palavras como Dare + Devil, ou seja, Diabo ousado; Diabo desafiador. A

postura do Demolidor na capa do DVD transmite a idéia desafiadora, de quem está armado, acima da cidade sombria, na noite de uma metrópole, pronto para lutar.

Para Eco, a escolha do vestuário parece se repetir nos diferentes super-heróis. Tanto no caso de Batman e Robin, Homem Aranha e Robin Hood “(...) é sempre indispensável que a roupa seja do tipo calça-malha elástica, estreitamente aderente: o que corrobora a hipótese de quem (...) vê nesses heróis, e nas suas condições de celibato masculino, elementos homossexuais”. (2001,p.273)

Embora a roupa tenha essa textura nos quadrinhos, o figurino dos personagens no filme não é feito por roupas de spandex (tecido elástico feito de poliuretano) normalmente usadas para super-heróis em suas versões impressas, que fazem lembrar as roupas colantes dos bailarinos e artistas de circo. O Demolidor e Elektra, personagens principais do filme, vestem suas indumentárias e seus acessórios em *vinil stretch*, um dos tecidos mais utilizados pelo universo erótico. Ao lado do couro, látex e PVC, o vinil sofre de grande carga fetichista, principalmente nos setores voltados para práticas da cultura BDSM, onde há adeptos a “bondage, dominação, submissão e masoquismo”.

Nesse contexto, o uso de máscaras é comum, assim como o uso de botas e luvas compridas de couro, emborrachadas ou envernizadas, extremamente aderentes. O estudo semiótico também inclui a atitude dos dois personagens. Nota-se um reforço da associação com fetiches BDSM. Demolidor está com a máscara, enquanto Elektra

empunha sua espada verticalmente, vestida de preto como as Domme (Dominadoras) e enlaçando seu pescoço com uma coleira em couro (o que a simbolizaria como Submissa).

Mas o estereótipo do fetichismo como um desvio sexual ‘pitoresco’ é simplista demais. Couro, emborrachado aderente, ‘sapatos cruéis’, tatuagens e *body-piercing* – toda a parafernália do fetichismo tem sido crescentemente incorporada à corrente principal da moda. (...) Hoje a ‘perversidade’ sexual vende tudo, de filmes e estilos a chocolates e pastas de couro. (STEELE, 1997, p. 17)



Figura 3a: Foto de casal fetichista retiradas do site: <http://www.rubberslave.com>

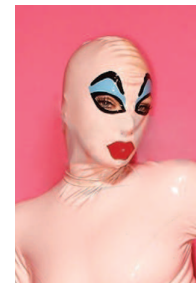


Figura 3b: Foto de mulher fetichista coberta por látex retirada do site: <http://www.skintwooclothing.com>



Fotos copiadas do site: <http://www.captiveculture.com>

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

super-heróis? As quatro primeiras fotos abaixo foram tiradas de cenas dos filmes Homem Aranha, Batman, O Demolidor e Superman, enquanto as últimas, de sites fetichistas BDSM. As similaridades nos vestuários é notória.

Para Nacif (2001), o vestuário é utilizado como interface entre o corpo humano e o meio natural e cultural, tendo múltiplas funções cujas origens são complexas, não podendo ser reduzido unicamente à sua funcionalidade devido aos significados individuais e socioculturais que engendra, assim como às distinções de classe. A linguagem abstrata e a confecção de objetos resultam na elaboração cultural que une aspectos práticos e simbólicos às formas vestimentares.

No que diz respeito às sociedades ocidentais modernas e contemporâneas, não seria um equívoco afirmar que o homem social é um homem vestido, uma vez que a nudez reconduz o homem ao seu estado natural, contra o qual a cultura se interpõe. (Nacif:2001, p.3)

Anoto um outro detalhe. A citação a “coleira” - um dos mais fortes símbolos de práticas do BDSM - também parece ter recebido uma citação na outra imagem da capa do DVD do filme O Demolidor. Elektra exibe uma faixa de couro amarrada no alto do seu braço. Essa faixa remete a idéia de coleira, que pode ser usada no pescoço, nos pulsos ou no alto do braço. Mais uma vez a personagem é focalizada de baixo para cima, conferindo-lhe poder e superioridade. Quem está ou pode ficar aos seus pés? A mensagem adicional à imagem do DVD complementa: “Os homens interessados nela devem pensar duas

vezes sobre o perigo que correm ao cortejá-la”. Não seria essa a postura das Dominadoras no universo BDSM? Há uma cena do filme, inclusive, em que Elektra luta com Matt logo após terem se conhecido. Depois dos golpes com sua adaga sai, saltos e precisões de samurai japonesa, Elektra coloca os pés no rosto de Matt. É colocando a bota de forma insistente e dura no rosto de Matt que Elektra decide finalmente “dizer o seu nome”. Quando Matt sorri, ela acrescenta: “imagine o que não é preciso fazer para conseguir meu telefone”. Essa postura remete ao universo das mulheres Domme, ou seja, Dominadoras. Para conseguir acesso às Dominadoras, deve-se “lutar” muito.



Foto copiada do site:
http://www.cf-network.com/cfan/article_c_1

“Mas o estereótipo do fetichismo como um desvio sexual ‘pitoresco’ é simplista demais. Couro, emborrachado aderente, ‘sapatos cruéis’, tatuagens e *body-piercing* – toda a parafernália do fetichismo tem sido crescentemente incorporada à corrente principal da moda. (...) Hoje a ‘perversidade’ sexual vende tudo, de filmes e estilos a chocolates e pastas de couro.” (Steele: 1997, p.17)

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

65

Como resume Nojima (2007), a expressão do pensamento é circunscrita pela linguagem, logo, pensamos com signos e em signos. Os símbolos possíveis encontrados a partir dos

índices e ícones dos personagens do filme Demolidor remetem a seguinte construção:

Índices	Ícones	Símbolos
	DEMOLIDOR	
		
	Foto copiada do site: http://www.cinema.terra.com.br	
Cor da pele	Embora vestido e mascarado, é possível notar sua pele branca.	Herói de cor branca
Tecido vinil stretch	Calça de vinil stretch vermelha escuro como vestimenta.	Referência a rebeldia e destemor; motoqueiros (as); ousadia; universo BDSM; proteção.
Couro	Jaqueta de manga comprida de couro vermelha escuro, com colarinho.	O corpo do Demolidor fica paradoxalmente escondido – não é possível ver sua pele, a não ser em parte do rosto - e explícito pela aderência da roupa aos músculos do corpo. Um herói que se esconde e mostra ao mesmo tempo. Roupa como armadura. Herói precisa estar vestido e protegido, pronto para o combate.
Vermelho	Botas vermelhas-escuro, cano alto, de couro, aderentes a perna.	Necessidade de proteção contra intempéries; erotismo; sensualidade; guerra; dias de chuva; soldados; frio; acessório BDSM. Super-herói que veste vermelho; uma cor que rompe com o estereótipo de sua associação direta ao universo feminino.
	Cinturão com porta-bastão; porta-arma.	Um herói precisa ter sua arma à mão para enfrentar o perigo a qualquer momento. Capacidade de ataque; defesa; luta.
	Máscara. Carnaval; fantasia; carrasco; bandido; religião; Persona; representação; proteção; teatro.	Herói como alguém que possui dupla identidade; identidade original camuflada; elemento BDSM; fetiche.
Amarelo-fogo	Fogo queimando em roda	Herói sem medo, entra no fogo e não se queima, ser diabólico, íntimo das labaredas.


ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



A força signífica das vestimentas dos personagens Dominador e Elektra são analisadas a partir da relação triádica que o signo possui com o objeto e com seu interpretante. As fotos do

Demolidor e de Elektra, analisadas no quadro acima, representam os heróis do filme. Através de suas formas, vestimentas e posturas, as fotos fazem a mediação entre os personagens e

o interpretante, isto é, os possíveis efeitos interpretativos a imagem engendra. Quando a imagem de um herói e de uma heroína é associada a certas posturas e vestimentas comuns

Índices	Ícones	Símbolos
	ELEKTRA	
		
	Foto copiada do site: http://www.cinema.terra.com.br	
Tecido couro/vinil stretch preto	Calça aderente em vinil stretch	Sensualidade; referência a rebeldia e destemor; motoqueiros (as); ousadia; fetichismo; sado-masochismo; acessório erótico; prostituição.
Decote	Top de couro preto com decote acentuado	Sensualidade feminina, fetichismo; exibição do ventre, colo e seios que servem como signo de referência sexual.
Couro	Bota de couro preta, de cano alto, aderente à perna	Proteção; erótico; sensualidade; referência ao universo motocross; Referência ao universo BDSM
Luva em couro	Luva com abertura nos dedos, forma de bracelete alto. Proteção dos punhos.	Elemento de referência BDSM; força; sensualidade da mulher; erotismo.
	Adaga <i>sai</i> (arma japonesa). Disposição para luta; coragem; defesa e ataque.	Heroína capaz de lutar, possui arma japonesa em punho; samurai; iniciada em artes marciais.
	Corte de cabelo longo, claro e ondulado.	Uma heroína com sensualidade dentro dos padrões femininos; madeixas longas que remetem ao arquétipo do feminino antigo, bucólico, romanesco e religioso. Cabelos ondulados: não-crespos; não enrolados. Cabelos com movimento e mais naturalidade do que lisos ou com aparência de alisado. Selvagem.
Cor da pele	Pele branca	Heroína como não-negra; não asiática; não indígena.

A história do fetiche conta que antes da borracha (séc. XIX) e do látex (década de 1970), eram os tecidos para simbolizar a segunda pele, como o cetim e as peles que fascinavam universos fetichistas por suas associações simbólicas. Desde os anos 20, entretanto, que as roupas emborrachadas e extremamente aderentes tem sido privilegiadas.

(couro; *vinil stretch*, botas, máscaras, cores escuras, dupla identidade, disposição para luta, formação em artes marciais) alguns significados ficam associados.

Se a roupa emborrachada “das botas à máscara” protege o herói dos perigos, também marca a sua identidade como não meramente humano, mas como personagem com poderes especiais. O corpo, passível de se deteriorar, envelhecer, machucar, plastifica-se, não é revelado. A juventude dos dois personagens também é importante, assim como suas formas físicas. Será que a partir desses interpretantes, as representações que as crianças fazem sobre o que é ser herói também recebem a mesma força? Será que para ser herói é necessário ser jovem, com corpo atlético, habilidade em artes marciais, roupas emborrachadas e dupla identidade? Os heróis precisam agir necessariamente com violência e empunhar armas – sejam elas bengalas, adagas ou o próprio corpo, através de golpes samurais?

Para Eco (1979), devem-se pesquisar os objetivos que as imagens encarnam e identificar o que está por trás das imagens, como fins econômicos determinados. A indústria dos quadrinhos americana é citada pelo autor como um exemplo evidente de mitificação na produção dos *mass media*, e os filmes preferidos das crianças remetem ao universo filmico dos Super-Heróis, inspirados nos

mesmos quadrinhos americanos.

No caso do Demolidor, a seguinte observação pode ser feita: por que um super-herói, dotado de super-poderes, tem sua ação limitada ao bairro Cozinha do Inferno? A crítica do Eco (1979) sobre o Superman também vale aqui:

(...) poderíamos esperar as mais estonteantes revoluções da ordem política, econômica, tecnológica do mundo – da solução dos problemas da fome ao beneficiamento de áreas inabitáveis (...) poderia praticar o bem a nível cósmico, galáctico. (...) Muito ao contrário, o Superman desenvolve sua atividade ao nível da pequena comunidade onde vive. (...) O único mal a combater é o do submundo do crime. (1979, p.276)

Além disso, há para o autor, nesse personagem, uma “incontrovérbilidade maniqueia”, ou seja, toda autoridade seria fundamentalmente boa e incorrupta e todo perverso, sem esperança de redenção. No caso do Demolidor, entretanto, o jogo de interpretantes é duplo: o herói é também um Diabo, mas um Diabo que encontra abrigo, apoio e escuta em um padre católico, que o recebe na Igreja e o cuida após suas investidas e dores – fruto das ações heróicas em que se envolve. Pesquisar como as crianças lidam com esses signos, procurando perceber se e como as mesmas identificam e re-significam seus interpretantes passa a se apresentar como um interessante desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os adeptos ao BDSM se utilizam de tecidos como *látex*, *spandex*, vinil, PVC e couro para suas vestimentas e fetiches, todas as roupas dos super-heróis dos filmes preferidos das crianças pesquisadas utilizam esses mesmos materiais. As referências não se restringem aos tecidos. O uso de máscaras, cores escuras, luvas e botas – assim como de instrumentos de luta – são recorrentes nos dois universos. Como demarcar as origens e influências?

A história do fetiche conta que antes da borracha (séc. XIX) e do *látex* (década de 1970), eram os tecidos para simbolizar a segunda pele, como o cetim e as peles que fascinavam universos fetichistas por suas associações simbólicas. Desde os anos 20, entretanto, que as roupas emborrachadas e extremamente aderentes tem sido privilegiadas. Essas vestes representariam um preservativo. As pessoas, vestidas desse material, se sentiriam como pênis gigantes e animados. É essa interpretação fálca oferecida por Robert Bledsoe. (1964, apud Steel, 1997, p.159)

Pode-se argumentar ainda que através de roupas e acessórios herméticos os praticantes BDSM – que grande parte vive identidades duplas, ou seja, esconde suas preferências de “dia” e atua como escravos, dominadores,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



sádicos e masoquistas na “noite” de suas vidas privadas e secretas. Evitam o contato orgânico e até mesmo sexual com o outro, protegendo-se em camadas de tecidos plásticos valorizadores da forma. Reificando o fetiche em si, encontram prazer pelo o que não se toca, pelo o que não se vê, por borrachas e chicotes, dores e sujeições para se satisfazerem. O conteúdo e distintivo de marcas individuais não importam e sim, o uso de símbolos e acessórios.

Os super-heróis também possuem dupla identidade e quando estão vestidos a caráter, tornam-se herméticos ao mundo terreno, protegidos, carrascos com seus inimigos, mascarados, amarrados em tecidos colantes e emborrachados. Os super-heróis citados pelas crianças também são privados do prazer – não podem se envolver com mulheres de forma compromissada, com a justificativa de dedicarem-se exclusivamente a causas maiores.

Importante observar que embora sejam muitas as referências ao universo BDSM nas vestimentas dos super-heróis, a moda fetichista – inclusive a dos super-heróis - pode ser entendida como estilo, como brincadeira de marketing e pretexto para audácia e provocação. Como sublinha Chataignier (2006, p.106): “na verdade, o que os estilistas criam são pálidas referências aos trajes e acessórios singulares que são usados pelos fetichistas profissionais”. O cinema, a publicidade e a mídia expõem visualmente, com insistência, conexões entre erotismo, o sexo e o prazer, assim como a determinados padrões corporais, estéticos e etários.

Talvez a representação do super-herói esteja tão naturalizada que interpretações semióticas a partir

de sua vestimenta não sejam levadas em consideração. Mas a partir do momento que tal “moda” com fortes referências eróticas e de “perversidade” sexual torna-se indicial e simbólica para conotar/denotar a especificidade dos super-heróis, que tipo de efeitos e rastros, oferta de significados e símbolos estará compondo o repertório das crianças a partir de tais filmes?

Sibila (2002:9) introduz seu livro com uma citação de Stelarc, a qual reproduzo integralmente aqui:

“É hora de se perguntar se um corpo bípede, que respira, com visão binocular e em cérebro de 1.400 centímetros cúbicos é uma forma biológica adequada. Ele não pode dar conta da quantidade, complexidade e qualidade de informações que acumulou; é intimidade pela precisão, pela velocidade e pelo poder da tecnologia e está biologicamente mal equipado para se defrontar com seu novo ambiente. O corpo é uma estrutura nem muito eficiente, nem muito durável. Como frequência

ele funciona mal (...) Agora é o momento de reprojeter os humanos, torná-los mais compatíveis com suas máquinas”.

Assim como a informática, as telecomunicações e as biotecnologias representam três áreas fundamentais da tecnociência contemporânea, Sibila (2002) observa a produção contemporânea de corpos ligados às novas tecnologias: o corpo humano estaria se tornando “obsoleto”? Os poderes dos super-heróis estariam sendo passados a nós como possíveis, tendo em vista a configuração de uma pós-humanidade? Pesquisar as relações entre os potenciais semióticos dos filmes preferidos das crianças e estudos de recepção qualitativos parece apontar como tarefa necessária para educadores, pesquisadores e pais levarem em consideração as representações de crianças, jovens e adultos com seus corpos sem amaduradas num mundo que se torna cada vez mais tecnológico.

Os super-heróis também possuem dupla identidade e quando estão vestidos a caráter, tornam-se herméticos ao mundo terreno, protegidos, carrascos com seus inimigos, mascarados, amarrados em tecidos colantes e emborrachados. Os super-heróis citados pelas crianças também são privados do prazer – não podem se envolver com mulheres de forma compromissada, com a justificativa de dedicarem-se exclusivamente a causas maiores.

Referências Bibliográficas

- AUMONT, Jaques et alii. *A estética do filme*. Campinas, SP: Papirus, 2007, 5ª edição.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. RJ: Difel, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia - *Consumidores e cidadãos: Conflito multiculturais da globalização*. 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. SP: Pensamento, 1995.
- CHATAIGNIER, Gilda. *Fio a fio: tecidos, moda e linguagem*. SP: Estação das Letras, 2006.
- DUARTE, Rosália. *A experiência televisiva na produção de sentidos do cinema*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 25-43, 2005.
- DUARTE, Rosália; SANTIAGO, Ilana Eleá. *Panorama Mundial dos estudos em educação e comunicação*. Educação e Cultura Contemporânea, v. 4, p. 13-27, 2007.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. SP: Perspectiva, 2001, 5ª edição.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. SP: Ed. Perspectiva, 1986, 2ª edição.amora08
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2007, 11ª edição.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- NACIF, Mª Cristina Volpi. *O vestuário como princípio de leitura do mundo*. Anais do VI COngresso AISV. Quebec. Canadá. 2001.
- NOJIMA, Vera. *Verbetes: Semiótica e Significado*. IN: COELHO, Luiz Antônio. *Termos-chave no Design*. RJ: Novas Idéias, PUC-Rio, 2007 (no prelo).
- JUNIOR, Licínio Nascimento de Almeida. *Tudo Cebion com você? Uma abordagem semiótica da mensagem publicitária veiculada em busdoor*. I Encontro de Semiótica aplicada ao Design, PUC-Rio, 2003
- OROZCO-GOMES, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Buenos Aires. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de la Plata, 1996.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media Education: modelli, sperienze, profilo disciplinare*. Milano: Carrocci, 2001.
- SACRAMENTO, Winston. *Cinema é a maior diversão!* IN: Revista Teias, Rio de Janeiro, ano VIII, n.15-16, jan.2007.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento:sonora, visual, verbal*. SP: Iluminuras, 2001.
- SANTAELLA, Lucia; Nöth, Winfried. *Comunicação & Semiótica*. SP: Hacker Editores, 2004.
- _____. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. SP: Iluminuras, 2008.
- SIBILA, Paula. *O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. RJ: Relume Dumará, 2002.
- SIMÕES, Darcília. *Iconicidade e verossimilhança: semiótica aplicada ao texto verbal*. RJ: UERJ, DEPEXT, Publicações Dialogarts, 2007.
- _____. *Estudos semióticos: papéis avulsos*. RJ: Dialogarts, 2004.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise filmica*. Campinas, SP: Papirus, 2006, 4ª ed.
- VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para contadores de histórias e roteiristas*. RJ: Apersano Ed. Ltda, 1997.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



Sites consultados

<http://cinema.terra.com.br>

<http://domusunveritatis.blogspot.com/>

<http://gasmask-bdsm.com>

<http://www.captiveculture.com>

<http://www.devir.com.br>

<http://www.hoodlovers.com>

<http://www.rubberslave.com>

<http://www.skintwooclothing.com/>

<http://www.syren.com/>

EU SOU.... MAS, QUEM NÃO É? A SIMBOLOGIA DA “IMAGEM DE SI” NAS COMUNIDADES DO ORKUT

I am... But, who is not? The “self-image” symbology in the Orkut communities

Rita de Cássia Souza Leal*

*Graduada em Comunicação Social e em Pedagogia, é Mestre em Comunicação e Cultura, ECO – UFRJ, na linha de pesquisa de Novas Tecnologias e Estética. Foi professora da Universidade Estácio de Sá; Atuou como professora substituta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, unidade São Gonçalo, onde participou da criação do projeto “Cinema Paraíso”. Também colabora com o curso de Especialização em Mídia, Tecnologias da Informação e Novas Linguagens Educacionais – CCE/ PUC – Rio, coordenado pela Professora Dr^a Rosália Duarte. Atualmente é Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da PUC – Rio, contemplada com uma bolsa sanduíche financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Capes e desenvolve sua pesquisa junto ao Cremit – Centro de Ricerca sull’Educazione ai Media all’Informazione e alla Tecnologia – da Università Cattolica Del Sacro Cuore di Milano, Itália.

E-mail: ritaleal@uol.com.br

Material recebido em julho de 2008 e selecionado em agosto de 2008.

RESUMO

Os avanços tecnológicos trazem para o indivíduo comum a possibilidade de se tornarem produtores e difusores de sua própria mídia, em que o principal produto comercializado é a ‘imagem de si’. Inseridos em uma sociedade cuja tônica principal é o estar visível, a expressão da identidade pressupõe a gestão da imagem de si, por meio de múltiplos arranjos provisórios do “eu”, investido na performance, na exterioridade e na superação dos limites individuais. Este ensaio analisa os processos de construções identitárias, por meio de imagens e discursos postados em comunidades da rede social do Orkut, levando em conta as ferramentas que esta interface disponibiliza para a expressão da “imagem de si” na sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Imagem. Comunidade. Orkut. Identidade. Subjetividade.

ABSTRACT

Technological advances bring to the common individuals the possibility to become producers and disseminators of their own media, in which the principal marketed product is the “self-image”. Inserted in a society where the main theme is the question of being visible, the identity expression presupposes the management of the self-image through multiple provisional arrangements of “the ego” invested in the performance, in the appearance and in the overcoming of the individual limits. This essay analyses the identity construction processes, by means of images and discourses posted in the Orkut social

net communities, taking into account the tools that this interface provides for the expression of the ‘self-image’ in the contemporary society.

Keywords: Image. Community. Orkut. Identity. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Até onde se sabe, a humanidade sempre produziu imagens. Desde os tempos mais remotos o homem produz registros de suas capacidades imaginativas, seja por meio de desenhos nas cavernas, de totens, esculturas, pintura, ideogramas, grafites nos muros, ou mesmo das modernas imagens numéricas e de síntese, responsáveis pelas realidades virtuais (híbridas, digitais e computadorizadas), próprias dos avanços tecnológicos que caracterizam a contemporaneidade. Em todas as épocas, a produção de

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



imagens ou de objetos audiovisuais sempre exigiu algum tipo de tecnologia, de instrumentos específicos, de regras de criação, além do domínio de um determinado saber. Nesse sentido, podemos concordar com alguns teóricos que apontam para o fato de que toda imagem é produzida com os meios de seu tempo. (MACHADO, 2002)

No tempo da tecnologia digital, as imagens, seja qual for a sua origem (imagens analógicas do cinema, do vídeo, da fotografia), podem ser digitalizadas, descritas inteiramente em termos lógico-matemáticos.

Nesse sentido, a imagem digital traduz em si mesma não apenas as imagens produzidas pelo cinema, pela fotografia, pela pintura, etc., como também os diferentes saberes envolvidos nas produções dessas imagens. Segundo Bentes (2001), a digitalização pode ser vista como uma dissolução dos limites de cada tecnologia e das especificidades de cada imagem, resultando em uma metamorfose produzida pela combinação de diferentes técnicas e saberes. Nesse processo combinatório, a produção de imagens deixa de ser um efeito de duplicação e representação para tornar-se um processo de construção e simulação. Constituído e sendo constituído pelo próprio espaço em que habita, a imagem digital exprime uma estética que conecta o material e o imaterial, o real e o virtual.

Desse modo, a imagem virtual rompe com a idéia da imagem como representação do real, sendo tecnologicamente produzida e produtora de efeitos psicológicos, sociais, assim como éticos e estéticos. O virtual não se opõe ao real (LEVY, 1996). Ele sinaliza o grau de indeterminação e multiplicidade inerente a todo real que se atualiza. Sob essa ótica, toda

Toda imagem carrega consigo a intencionalidade, o imaginário e o simbólico, tanto daquele que a produz como do outro a quem se destina. Toda imagem se destina a ser vista pelo outro, que a interpreta à luz de vivências e de códigos culturais.

imagem é virtual. Como aponta Luz (2002), as discussões sobre o maior ou menor grau de analogia da imagem em relação ao seu modelo ou referente, sobre seu “grau ou impressão” de realidade ou mesmo sobre “os efeitos de presença” que ela provoca, impedem a percepção de virtualidade própria a toda e qualquer imagem. Qualquer imagem é portadora de virtualidade, de uma potência ou forças próprias que permitem diferentes atualizações. Cada atualização limita a virtual indeterminação da imagem. A atualização permite a experimentação da indeterminação como ausência interna à imagem dada e, ao mesmo tempo, como excesso, situado além desta. Nesse sentido, a imagem virtual possui um grau incalculável de atualização, graças às infinitas e diferentes relações possíveis que potencialmente podem estabelecer com o espectador, remetendo a um número não definido de usos simbólicos e práticos.

Vale lembrar que nenhuma imagem é neutra. Toda imagem carrega consigo a intencionalidade, o imaginário e o simbólico, tanto daquele que a produz como do outro a quem se destina. Toda imagem se destina a ser vista pelo outro, que a interpreta à luz de vivências e de códigos culturais. Ainda que estes aspectos não sejam plenamente percebidos ou compreendidos, eles se inscrevem

nas imagens desde sua concepção até sua concretização – quer por meio dos traços e das cores, do ângulo, do foco, da luz, quer da seleção, da montagem, da edição e, principalmente, da forma como os meios e suportes disponíveis são utilizados por aquele que as produz. É por ser sempre o traço de alguma coisa que age sobre o nosso imaginário, veiculando simbologias, saberes e códigos que a imagem, como ato de criação humana, não pode ser tida como cópia por semelhança de uma realidade objetiva com a qual se relaciona por analogia. Para Pesavento (1995), a imagem é ao mesmo tempo presença e sucedâneo de algo que não existe. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas as imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade. O imaginário enuncia, se reporta a outra coisa não explícita e não presente, e a evoca. Assim, como manifestação da imaginação criadora, fruto dos mais variados agenciamentos entre a arte, a tecnologia e a ciência, as imagens são capazes de criar novas condições de modelagem do sujeito e do mundo. Como aponta Fischer

[...] estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponderia, a meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula filmes, novelas, telejornais, vídeos, assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes mídias. (FISCHER, 2006)

É na consciência humana que a imagem se constitui como saber adquirido, apresentando, presentificando e rerepresentando um dado objeto à nossa percepção, leitura e interpretação. Na medida em que somos moldados *na e pela* imagem, é que ela nos é tão familiar, ainda que seja impossível apreender sua infinidade de significações. O sentido da imagem não se constitui apenas entre o sujeito que a produz e os meios que servem como suportes. Necessariamente ele passa por alguém que a recebe ou reconhece. Os sentidos das imagens são construídos nas relações entre os autores, os suportes e os meios, mediados pelo diálogo com os outros sujeitos que compartilham da simultaneidade de estímulos que nos circundam cotidianamente. Ao

produzir imagens, o homem busca, de certo modo, determinar-se como sujeito que realiza uma ação concreta sobre o mundo, ao mesmo tempo em que celebra sua subjetividade por meio de imagens. A subjetividade como um registro fundamentalmente social (GUATTARI; ROLNICK, 1986)¹, resultado de múltiplos arranjos e combinações simbólicas, qualifica a imagem como instrumento de produção intencional daquilo que o sujeito quer dar a ver sobre seu entendimento de si e do mundo, ainda que a compreensão dessa intencionalidade não esteja assegurada. É impossível tanto para o receptor, quanto para o próprio autor, dominar a amplitude de significações de uma imagem.

Com as técnicas e os meios contemporâneos, a relação entre imagem e subjetividade ganha novos contornos. Como fórum privilegiado de produção e divulgação de imagens para grandes públicos, a mídia explora e estimula o “efeito de realidade”, ancorado no discurso de que aquilo que se diz e que se mostra é um testemunho vivencial da “vida real”. Na Internet, as “narrações de si” se multiplicam nos *blogs*, nos *photlogs*, nas comunidades virtuais, por meio de textos, fotografias e imagens de vídeo, etc., que fazem relatos detalhados de uma vida qualquer, registradas pelo próprio protagonista.

Para Machado (2002), cada vez

que um meio novo é introduzido, ele sacode as crenças anteriormente estabelecidas e nos obriga a voltar às origens para rever as bases a partir das quais edificamos a sociedade das mídias. A televisão e, por extensão, a imagem e som eletrônicos já nos fizeram enfrentar essa indagação há algumas décadas. Agora, o processamento digital e a modelação direta da imagem no computador colocam novos problemas e nos fazem olhar para trás, no sentido de rever as explicações que até então sustentavam nossas práticas e teorias. Num momento como este, em que a imagem, o som, até mesmo o registro fotográfico, passam a ser sintetizados a partir de equações matemáticas e modelos da física, memorizados sob forma numérica, boa parte dos nossos paradigmas teóricos precisam ser revistos.

REVENDO ALGUMAS MUDANÇAS

Entre os séculos XVII e XVIII, a compreensão clássica de que o mundo pode ser completamente representado e racionalizado está presente nos dispositivos da época, a exemplo da câmara escura² e das formas de representação do mundo como mapas, globos, etc. Estes dispositivos sintetizam a compreensão vigente que propõe uma percepção

¹ O conceito de subjetividade é tomado segundo a problematização de Guattari (1992) que, ao ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade, imprime à subjetividade um registro eminentemente social. “A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (Guattari; Rolnick, 1986, p. 31).

² A Câmara escura tem seu princípio enunciado por Leonardo da Vinci, no século XV. O invento é desenvolvido pelo físico napolitano Giambattista Della Porta, no século XVI, que projeta uma caixa fechada, com um pequeno orifício coberto por uma lente. Através dele penetram e se cruzam os raios refletidos pelos objetos exteriores. A imagem, invertida, inscreve-se na face do fundo, no interior da caixa. Disponível em: <WWW.cotianet.com.br/photo/hist/htm>.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



objetiva de mundo, que se destina a reapresentar uma “realidade pré-existente”, e a revelar proposições “verdadeiras” sobre o mundo real. O observador olha para uma imagem projetada da realidade exterior concebendo-a como independente de suas percepções, na medida em que estas não alteram ou interferem na realidade representada. Essa observação se constitui como um testemunho visual sem qualquer participação. O corpo do observador não participa do ato de ver, e o “olho transparente” (sem nervos óticos, impulsos nervosos, etc.) é entendido como radicalmente desvinculado do corpo do observador.

No final do século XIX, a aceleração nos processos de industrialização, urbanização e crescimento populacional, em conjunto com o desenvolvimento de novas tecnologias e dos meios de transporte, somados ao avanço do capitalismo e à emergência de uma cultura de massa, transformam a estrutura da experiência subjetiva. Esta sofre choques físicos e perceptivos, tornando o modelo da percepção objetiva insuficiente para dar conta do ambiente urbano moderno. Em meio às transformações e acelerações, o homem, frente às novas imagens (fotográficas, cinematográficas, etc.) desenvolve outro tipo de percepção, de cunho político, fundado na ciência e na técnica. As imagens, fotográfica e cinematográfica, se apresentam como uma nova possibilidade de leitura e investigação do mundo e da realidade, e não mais como simples objeto de contemplação. Para Benjamin (apud SANTOS, 2003, p.159), a fotografia e o cinema devem promover a substituição da percepção mágica e religiosa do

mundo por uma percepção política, arrancando o espectador da contemplação, escandalizando-o e abrindo seus olhos para uma nova visão do mundo e da realidade em que vive. Essa politização da percepção, efeito do choque provocado pelas mudanças na seqüência das imagens cinematográficas, deve ser tão intensa e envolver o espectador tão profundamente a ponto de transformar seus hábitos perceptivos. Levada ao extremo, a metamorfose da percepção conduziria o homem moderno “não somente a romper com a tradição, mas também e, sobretudo a construir uma nova sociedade a partir de uma nova visão do mundo e da realidade”. (SANTOS, 2003, p. 160)

Já na contemporaneidade, o corpo inteiro do espectador é conclamado a participar não só na percepção, como também na produção e no consumo das imagens. Diante da falência dos projetos calcados no coletivo, o eu individual assume a centralidade dos questionamentos contemporâneos, e a construção da subjetividade passa a ocorrer no âmbito da exterioridade, agora mediada pelas lentes dos novos dispositivos tecnológicos. Agoniza o critério, vigente na modernidade, da existência de um único padrão possível, capaz de promover a aceitação do eu pelo outro. Com o que podemos definir como uma “flexibilização dos padrões”, surgem novas possibilidades de construção para o sujeito, no que se refere ao modo de como quer ser visto pelo outro. Basta apenas dispor das condições necessárias para realizar mudanças (na maior parte das vezes puramente estéticas) ou para consumir os produtos que se afinam com aquilo que ficou definido como o “seu padrão”, que o

sujeito alcança a realização pessoal e constrói o seu bem-estar interior. O excesso de ofertas, a possibilidade de escolhas e a luta pela definição de uma auto-identidade permitem o controle por meio do desejo, da sedução e dos afetos.

Os discursos incentivadores da “liberdade de escolha individual”, somados à diversidade de produtos e de modelos, liberam o sujeito para, a partir da construção interna de uma “imagem de si”, realizar mudanças exteriores que tornem mais próxima a sua aparência do eu “autêntico” que habita no seu interior, ainda que este resulte de uma construção. Na contemporaneidade, marcada pela fluidez e pela instabilidade, o indivíduo se torna um consumidor contumaz de produtos, valores, símbolos, signos e representações, atendendo aos discursos da mídia, que prometem a concretização do eu idealizado. Independentemente de classe, grupo econômico, cultural ou social, os indivíduos constroem uma “imagem de si” para ser percebida e aceita pelo *outro*, acreditando que essa idealização se concretizará no mundo social. As intimidades são expostas na tela, por meio de perfis em comunidades, de *blogs* e *fatologs* que se multiplicam na Internet. Na sociedade regida pela performance e pelo consumo, a subjetividade é projetada no olhar alheio e o reconhecimento social se passa no âmbito da visibilidade.

PENSANDO IMAGENS: “IMAGENS DE SI”

Os novos dispositivos tecnológicos de produção e consumo de imagens

participam da diluição dos referenciais de tempo e espaço, constituintes da percepção clássica e moderna, operando transformações no modo como os indivíduos constroem a visão de si a partir da relação com o olhar do outro. Ao instituírem o espaço do *aqui* – sem barreiras físicas, sem horizontes e sem fronteiras – e o tempo do *agora* – sem passado e sem futuro – esses dispositivos se constituem como um lugar (um espaço ilocalizável inserido em um tempo imensurável), definido apenas pelo fluxo incessante de produção e consumo de informações e imagens. Ao mesmo tempo, esses dispositivos produzem um saber e um poder sobre o indivíduo, sobre seu corpo, sua afetividade, seus processos de percepção e de socialização, modificando suas possibilidades cognitivas e constituindo novas subjetividades. É assim que na contemporaneidade os avanços tecnológicos transformam as condições práticas e teóricas da experiência.

Hoje, uma opinião recorrente e comumente repetida é a de que vivemos em uma “civilização da imagem”, na qual o que não tem visibilidade não adquire existência. (JOLY, 2006:14) Quando utilizamos o termo ‘imagens’, sabemos que pode assumir tantos tipos de significações, que se torna bem difícil defini-lo de um modo simples e abrangente, que recubra todos os seus empregos. No entanto, apesar dessa diversidade, compreendemos que o termo indica algo que, embora nem sempre possua uma ligação com o visível, toma emprestados traços do visual e, de

todo modo, depende da produção de um sujeito: “imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece”. (JOLY, 2006, p. 13) Quando nos referimos à “imagem de si”, em consonância com a autora, estamos aludindo

são extremamente rico, inesperado, criativo e até cognitivo, quando a comparação de dois termos (explícita ou implícita) solicita a imaginação e a descoberta de pontos comuns insuspeitados entre eles. (JOLY, 2006, p. 22)



Eu sou Baixinha

(37.589 membros)



Eu sou Branquelo(a)!

(43.026 membros)



EU SOU MINEIRO UAI!

(48.733 membros)

a operações mentais, coletivas ou individuais, que priorizam mais o aspecto construtivo e identitário da representação do que o seu aspecto visual de semelhança. Entendemos que a “imagem de si” descrita pela linguagem visual, pela linguagem escrita, ou pela associação de ambas, busca provocar no “espectador” associações mentais que servem para identificar esta ou aquela pessoa, atribuindo-lhe certo número de qualidades, intencionalmente elaboradas, cujo significado é socialmente compartilhado.

A ‘imagem’ ou a metáfora também pode ser um procedimento de expres-

No caso das imagens acima³, os signos lingüísticos e visuais que as definem só assumem sentido pleno para o leitor se este compartilha dos significados implícitos nas associações entre texto e imagem pretendida pelo autor. Ou seja, é necessário que o leitor dessas imagens conheça os personagens das revistas em quadinhos do brasileiro Maurício de Sousa, assim como o *slogan* da campanha publicitária do sabão em pó Omo. No primeiro caso, a personagem Mônica possui como uma das características que a define o fato de ser baixinha, enquanto que Chico Bento é um personagem construído com base nas características (ainda que estereotipa-

³ A Imagem resulta de uma montagem de imagens postadas na Internet, em comunidades do Orkut selecionadas pela autora. Disponível em: <www.orkut.com.>.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ORKUT: IMAGENS E DISCURSOS

das) socialmente atribuídas àqueles que nascem no interior do estado de Minas Gerais. Já o sabão em pó Omo tem como *slogan* de suas campanhas publicitárias a frase “o que lava mais branco”, daí sua escolha para ilustrar uma comunidade denominada “Eu sou branquelo(a)!” Sem compartilhar *a priori* dessas informações, o leitor, embora possua condições de elaborar uma interpretação, não daria conta das associações proposta pelo autor. Contudo, vale destacar que, no espaço da rede, a construção da identidade apresentada não necessariamente precisa condizer com a identidade do indivíduo no mundo real, haja vista que a rede é o espaço cultural da simulação. Na verdade, o que importa é apreender nesse espaço a imagem que o autor deseja passar de si próprio.

Sob essa ótica, este trabalho tem como objetivo analisar algumas comunidades do Orkut⁴ que, por meio de imagens fixas e pequenas definições textuais, permitem aos seus usuários construir e prestar manutenção às imagens com as quais se descrevem em suas interações *ci-berculturais*, atualizando-as conforme suas conveniências. A escolha da rede social do Orkut para esta análise se pauta na compreensão desse espaço como instância de socialização e de produção de subjetividades.

No Orkut, os usuários dão, por meio de práticas discursivas e simbólicas, visibilidade aos seus relacionamentos afetivos, sociais, culturais ou profissionais.

Sou Gostosa!Fazer oq?Eu posso!
Início > Comunidades > Sou Gostosa!Fazer oq?Eu posso!

descrição: **Essa comunidade é para aquelas mulheres que são gostosas, sabem que são gostosas, sabem que os outros sabem que somos gostosas... É isso aí mulherada!!! Além de gostosas...somos lindas e inteligentes!!!**

idioma: **Português**
categoria: **Romances e Relacionamentos**
dono: "vietkou" |
tipo: **pública**
privacidade do conteúdo: **aberta para não-membros**
fórum: **não-anônimo**
local: **Brasil**
criado em: **28 de abril de 2005 14:56**
membros: **14.799**

tópico	postagens	última postagem
<input type="checkbox"/> sou linda e daí	5	25/05/08
<input type="checkbox"/> Mexicano com Brasileira	1	25/05/08
<input type="checkbox"/> VC ME COMIA?? SÓ PARA HOMEN GOSTOSO-<<	1	25/05/08

Consciente de que a quantidade inestimável de comunidades existentes no Orkut torna impossível dar conta de sua totalidade no escopo deste trabalho, durante o levantamento prévio estabeleci alguns critérios para a realização desta análise. O primeiro critério adotado foi selecionar apenas as comunidades cujo título apresentasse o verbo *ser* na primeira pessoa do indicativo presente. Esse critério atende aos interesses deste trabalho em perceber os recursos sógnicos utilizados pelos sujeitos na construção da “imagem de si”, na medida em que se apresenta como um índice e um símbolo da autonarração.

Contudo, esse critério não foi suficiente para determinar minha amostra, já que a quantidade de comunidades encontradas ainda se

mostrava excessiva para a análise pretendida. Considerando que a interface é composta por imagens postadas pelo próprio autor, além dos códigos da linguagem escrita, dos elementos visuais, como cor e ícones coloridos, estabeleci como segundo critério priorizar comunidades que utilizavam a imagem fotográfica, como ícone que reforçava a linguagem textual na construção das narrativas. A partir daí, em meio à profusão de comunidades encontradas, selecionei algumas que utilizam fotografias do corpo, tomando como base a compreensão de que a sociedade atual se define, a grosso modo, como uma sociedade que valoriza a aparência, os corpos saudáveis e belos, a performance, a visibilidade, a produção e o consumo

⁴ O Orkut é uma social network (também conhecida como “community websites”, freqüentemente traduzidos como redes sociais ou redes de relacionamentos) na Internet filiada à empresa Google Inc. O Orkut foi criado em janeiro de 2004 por Orkut Buyukkokten, engenheiro turco atualmente residente nos Estados Unidos, doutor em ciência da computação pela Universidade de Stanford, com o objetivo de ajudar os membros dessa comunidade a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu endereço online é www.orkut.com.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

77

de imagens. Vale destacar que optei não por apresentar as páginas na sua íntegra, e sim por recortar apenas os dados que serão contemplados neste trabalho.

orkut - SOU VIP [original] |

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=10252020>

Início > Comunidades > SOU VIP™ - [ORIGINAL ©] -

descrição:

Ser Vip É ser:

...G.o.l.d***

...Invejado (a)

...Concorrido (a)

...Estiloso (a)

...Chique

Ser Vip É ter:

...a certeza que o

amanhã seja melhor que

hoje



Ser Vip É nada + nada -
...**Que ser unico****

Ser Vip É ser:

...Ser Sexy

...Ser Perfeito

...Ser Apaixonante

...Ser Legal

Ser Vip:

...E encontrar em

cada pessoa um ponto

especial

ção e aparência das páginas, emprego de vários elementos da linguagem visual (caricaturas, desenhos, gravuras, gráficos, etc.) e a inovação promovida no uso do código linguístico, tudo isso resulta, dentro da comunidade, na representação identitária fabricada pelo autor e reconhecida pelos demais integrantes.

Aliás, é por meio da escrita que se verifica a criatividade em termos do uso de abreviações, elementos de pontuação que assumem significações próprias, novos significados para palavras convencionais, criação de novas palavras, formatação dos textos, etc. Tudo pode ser configurado de acordo com o modo pelo qual o usuário deseja se representar frente ao olhar do outro. Ao definir uma forma específica para se comunicar, o autor passa a ser reconhecido pelos outros integrantes da comunidade, por meio da utilização dos signos linguísticos. É a aceitação do outro que legitima sua inclusão e gera o sentimento de pertencimento ao grupo. Esse pertencimento se dá por meio da identificação e da afiliação voluntária. A quantidade de membros que se associam à comunidade fica

exposta na tela principal, atestando a identificação do outro, dando visibilidade ao grau de popularidade da comunidade. Quanto maior o número de “amigos”, maior o status alcançado pela comunidade. Daí a recorrência de comunidades com números elevados, em alguns casos forjados pelo autor, que busca, nesse recurso disponibilizado pelo sítio, aumentar a projeção de sua identidade virtual e de seu status na rede. Outros recursos como os álbuns de fotos, depoimentos, número de fãs, etc., reforçam essa popularidade.

“Na atualidade tudo conspira para a imagem, para a visibilidade e para a composição de sentidos no plano do olhar.

Os mitos, hoje, são mitos olhados”.
(BUCCI; KEHL, 2004, p. 16)

A maneira como as pessoas constroem sua visibilidade nas comunidades virtuais passa a ser domínio do indivíduo. São escolhas regidas por interesses individuais, compartilhados entre o construtor e os participantes da comunidade. Assim o pertencimento está de acordo com a identificação, com a semelhança de atitudes, reciprocidade, com o interesse comum compartilhado.

A visibilidade da “imagem de si” é central na dinâmica de construção de identidades no Orkut. Toda a

“Nenhuma outra sociedade na história, como é freqüentemente dito, produziu e disseminou tal volume de imagens do corpo humano através dos jornais, revistas, anúncios e das imagens do corpo em movimento na televisão e nos filmes...”. (FEATHERSTONE, 1994, p. 67)

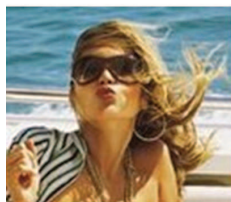
Nas comunidades, a imagem adquire importância fundamental para a construção da “imagem de si”. Além das fotografias, uma ferramenta muito utilizada pelos participantes, toda linguagem de que o usuário dispõe para se comunicar é, sob certos aspectos, composta de imagens.

Símbolos, cores, formas, disposi-

orkut - Eu Brilho!

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=13559516>

Início > Comunidades > Eu brilho (22456 membros)



descrição:

Pra nós que brilhamos tanto pela beleza, quanto pelo que somos!

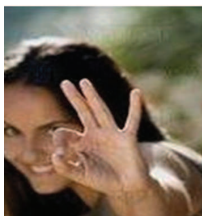
Por que a gente BRILHA tanto heim ???

pq a gnt desce e arrasa°°
pq a gnt naum nasce, estréia°°
e a gnt apavoraa**

Eu Sou Mais EU !

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=288442>

Início > Comunidades > Eu Sou Mais EU ! (1.764.474 membros)



descrição: 😊

espaço para as pessoas bem resolvidas, sem paranóia de auto-estima, e que de fato acreditam que... "o que os outros pensam... é problema deles"!

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

lógica estabelecida nessa rede social objetiva a construção de perfis identitários, conectados por interesses, participações em comunidades, ligações com amigos, ainda que de modo fluido e passageiro. O Orkut possibilita a tessitura de um conjunto de operações e relações direcionadas, tanto para a fabricação, como para a captura de um eu duplicado. Para Santaella (1999), qualquer signo, por sua própria natureza, na sua relação com aquilo que é por ele indicado ou está nele representado, é um duplo. Quando o usuário se narra,

fabrica seu próprio duplo, aquilo que aprende a dizer, a ver e a julgar sobre si, ao mesmo tempo em que captura e exterioriza esse eu duplicado.

Que grau de exposição satisfaz minha necessidade de visibilidade? Como quero que o outro me perceba? Qual a imagem idealizada do *eu* que construí e como dar visibilidade a esta imagem? Até que ponto minhas opções de consumo refletem essa imagem? Com quais crenças e valores estou interagindo?

Sob essa ótica, a subjetividade contemporânea se configura, ao

Os corpos são construídos pelos discursos, re-construídos pelos avanços das tecnologias (info, bio, nano), modificados por meio de cirurgias plásticas, próteses, implantes, ou mesmo esculpido em academias de ginásticas e centros de estética. São também metaforicamente transformados pela moda, por meio de tatuagens, *piercings*, cortes de cabelos ou posturas corporais. Nessa exibição excessiva de corpos anônimos, construídos para o sucesso instantâneo e passageiro, emerge o “corpo como imagem”, que, em um processo de

orkut - Eu sou ímpar!

<http://www.orkut.com/Community.aspx?comm=13265908>

Início > Comunidades > Eu sou ímpar!

descrição:

"Diferentemente lindo, surpreendentemente belo... Não me compare, sou incomum! Não me provoque, eu sou todos e cada um!"

Pra vc que é único, e que sabe que não há ninguém que chegue perto de ser o que somos!



EU SOU MORENA E LINDA!!!!

<http://www.orkut.com/Community.aspx?comm=955730>

Início > Comunidades > EU SOU MORENA E LINDA!!!! (243 653 membros)

descrição:

Essa comunidade é pra quem é morena e liiiiiiiiiiiiiiiiiinda!!!!

Somos morenas com muito orgulho!!!



Nós morenas somos muito bem resolvidas!!!
Nós morenas somos lindas!!
Nossos cabelos não desbotam na praia... (hahhah)

Loira? Q coisa mais comum!!!

A percepção do corpo na sociedade contemporânea é dominada pela existência de um vasto arsenal de imagens visuais. Featherstone chama a atenção para o fato de que “a lógica secreta da cultura de consumo depende do cultivo de um insaciável apetite para o consumo de imagens.” (FEATHERSTONE, 1993, p. 178)

se mostra, se observa e se expressa no interior dessa rede, fabrica um eu exteriorizado, aberto aos outros, ao mesmo tempo em que estabelece, por meio dos recursos discursivos e óticos, aquilo que pode/deve ser visto, dito e julgado de si, tanto pelos outros como por ele mesmo. A representação de si está ligada àquela que se faz do outro, como um espelho sobre o qual se busca a própria imagem. Nesse processo ele

mesmo tempo, como processo e produto, resultante das relações estabelecidas entre a vontade narcísica do ser visto e o prazer voyeurístico do ver, fabricando subjetividades exteriorizadas, em que a exposição se dá, invariavelmente, na esfera pública e o foco de visibilidade passa a incidir sobre o indivíduo comum.

As imagens se configuram como suportes para a comunicação, para a subjetividade e para a linguagem.

A possibilidade de esculpir-se ou de desenhar o próprio corpo se coloca como algo que propicia a cada um estar o mais próximo possível de um padrão de beleza que é estabelecido globalmente (nota da autora).

mão dupla, visa consolidar uma “imagem do corpo”.

As tecnologias interferem nas construções das imagens, tanto corporais quanto subjetivas, abrindo para o indivíduo um leque de possibilidades que supostamente lhe permitiria construir a “imagem idealizada de si mesmo” e corporificar a representação social dessa imagem que se deseja “ver refletida e admirada” no olhar do outro.

Esta “imagem do corpo”, subjetivo e físico, representa a idealização que o indivíduo faz de si mesmo e da forma como ele quer ser socialmente visto e aceito pelo outro. É a aceitação do outro que legitima sua inclusão e gera o sentimento de pertencimento (ainda que transitório) ao grupo. Embora esse “ideal de ser” sofra alterações e transformações relacionadas aos processos sociais e individuais, ele permanece latente no indivíduo, ora se escondendo, ora se desvelando, conforme as interações sociais que vão sendo estabelecidas pelos sujeitos na sua relação com o meio e com o outro.

Nas comunidades aqui analisadas, os autores, utilizando imagens fotográficas, icônicas e fixas, além de breves definições textuais, constroem a “imagem de si”, por meio da auto-identificação com valores como a beleza, a sexualidade, a valorização do corpo, a exaltação de si, que se encontram fortemente presentes no inconsciente coletivo e são amplamente estimuladas pela sociedade capitalista atual.

A técnica tem impactado em muito a relação dos indivíduos com seus corpos na sociedade contemporânea. As implicações trazidas pela imbricação entre o corpo e a tecnologia relacionam-se diretamente com a subjetividade e a corporeidade humana e o que pode ser sua relação com o mundo, com o meio e com a vida. O espaço do Orkut como campo de visibilidade, cujo foco recai sobre o indivíduo comum, configura a exposição ao outro como um ato voluntário e decisivo para a construção subjetiva contemporânea, como uma conquista individual e privada pelo olhar do outro, que legitima a existência e comprova a aceitação da “imagem de si”.

Assim, em algumas comunidades percebemos a referência metafórica que associa uma imagem socialmente negativa, atribuindo a esta um valor positivo, criando uma nova significação para a imagem via linguagem escrita.

Quando em algumas comunidades a imagem escolhida parece se associar a uma aparente “negação” desses valores, ainda assim os reafirmam ao atribuir à imagem selecionada um novo sentido, como a valorização da “morenidade” em oposição ao culto às louras.

A referência metafórica que associa uma imagem socialmente negativa, atribuindo-lhe um valor positivo, cria uma nova significação para a imagem.

Eu sou o TERROR

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=347523>

Início > Comunidades > Eu sou o TERROR - (110.340 membros)



descrição:

Comunidade destinada as pessoas q são o terror, aprontam aonde estiverem seja nas baladas, raves, bares, churrascos, praias, buffets, shoppings e onde mais puderem aprontar!!!

Na cultura de consumo, a velhice é apresentada com imagens que a retratam como uma fase da vida na qual sua juventude, vitalidade e atratividade podem ser mantidas...”. (FEATHERSTONE, 1994, p. 68)

Na figura anterior, a imagem do famoso terrorista Osama Bin Laden é utilizada como metáfora para in-

tegrar pessoas que “aprontam”, ou seja, que se rebelam contra as regras impostas pela sociedade, atribuindo uma valorização positiva ao inconformismo, reconhecidamente presente no universo juvenil.

A criação da “imagem de si”, tecnologicamente exteriorizada, abre a possibilidade de sermos vários, traduzidos em imagens, já que, até que alguém prove o contrário, somos aquilo que dizemos ser.

Em seu livro *A sociedade do espetáculo*, Guy Debord afirma que o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma “relação social entre pessoas, mediadas pelas imagens”. (DEBORD, 1967, p.14) Sob essa ótica, o reconhecimento social do indivíduo depende inteiramente

da sua visibilidade espetacular, que obedece a uma ordem na qual o único agente do espetáculo é ele mesmo. Assim, defino este trabalho como uma tentativa de questionar as diversas significações das imagens e os diversos entendimentos de “si” numa era em que a produção, a exibição e o consumo de imagens comandam as regras do jogo.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

N sou feio, só ñ gosto d pôr fi

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=12905079>



descrição:

Comunidade criada pra todos q assim como eu ñ gosta de colocar foto, ou simplesmente ñ tem foto pra colocar, ou então adora sua imagem de exibição.

Eu sou bonito!A foto q ta feia

<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=6638220>

(46.863 membros)



descrição:

Para aqueles q se sentem injustiçados pelas fotos mal tiradas, ou vc ter ficado feio na foto por culpa de alguém.... sempre né.....

"...até que alguém prove o contrário, somos aquilo que dizemos ser".

CONCLUSÃO

Na contemporaneidade, as novas formas de ver instituídas pela mediação política, econômica e simbólica, definidas pelos novos dispositivos tecnológicos, a todo instante convidam ao ver e ao ser visto. Na era das telas e visores, das imagens via satélite, do escaneamento das minúcias interiores do corpo, a experiência humana está mais submetida à espetacularização e aos processos de visualização do que jamais esteve.

Nesse espaço de alta visibilidade, o olho que via pelo buraco da fechadura foi sendo substituído pelos milhares de acessos dos usuários aos novos dispositivos de visibilidade. É o poder de penetrar no corpo do outro sem correr riscos, saber do outro sem precisar se expor, que vai se multiplicando, na medida em que se multiplicam os dispositivos que incentivam o consumo e a produção de imagens, constituindo o "ver e o exibir" como aspectos culturais fundamentais. Espaços públi-

cos e privados se constituem, ao mesmo tempo, como espaços de vigilância e de visibilidade que possibilitam pensar uma nova subjetividade, mediada pelas lentes dos novos dispositivos tecnológicos

pós-moderno⁵, que já se percebiam no espaço físico, tornam-se mais visíveis no espaço virtual da Internet. Como o internauta habita vários e nenhum lugar simultaneamente, inserindo-se em múltiplos contextos diferentes, a rede permite a construção de uma identidade flexível, múltipla e em constante modificação.

Embora as comunidades virtuais disponibilizem recursos que priorizam, em princípio, a comunicação, a criação de laços, o compartilhamento

Embora as comunidades virtuais disponibilizem recursos que priorizam, em princípio, a comunicação, a criação de laços, o compartilhamento de interesses e o encontro entre os usuários, também objetivam viabilizar a construção de uma identidade *on line* e sua exibição a outros participantes.

cos. Com as novas tecnologias todos são livres para fazer suas escolhas, entre elas a de se abrirem à exposição. As intimidades são expostas na tela por meio de câmeras de vigilância nos espaços públicos e privados, *blogs* e *fotologs*, programas do tipo *reality shows* – Big Brother Brasil, da Rede Globo; Casa dos Artistas, SBT –, e nas comunidades virtuais que se multiplicam na Internet, a exemplo do Orkut.

A mobilidade, a flexibilidade e a multiplicidade, características da identidade atribuída ao chamado sujeito

de interesses e o encontro entre os usuários, também objetivam viabilizar a construção de uma identidade *on line* e sua exibição a outros participantes.

No Orkut, o sujeito é livre para se associar a várias comunidades ao mesmo tempo, como também para migrar de uma para outra, compartilhando diversos círculos sociais que apresentam interesses diferenciados. Isso resultaria na construção de uma identidade fragmentada, múltipla e fluida, reconhecida como *ciberidentidade*. Para Lemos (1999), os rela-

⁵ Para Zygmunt Bauman, 1999, a transição da modernidade para a pós-modernidade caracteriza-se pelo fracasso do projeto de criação de uma ordem e padronização da sociedade. Sendo assim, na pós-modernidade, o sujeito passa a viver da incerteza e de infinitas possibilidades que diluem o projeto de identidade unificada, próprio da modernidade.

cionamentos transitórios, que visam atender aos interesses momentâneos do sujeito, potencializam as relações ancoradas na *cibersocialidade*, ao realizarem a substituição das formas convencionais de relacionamento por formas mais seletivas e direcionadas. Sob essa perspectiva, o sujeito é livre para ser o que deseja e para deixar de sê-lo quando quiser. No mundo *on line*, a identidade, constituída por verbos e códigos binários, é imaterial, flexível e múltipla. Se uma determinada “identidade” já não agrada mais, basta deletá-la e construir uma nova. Ambas serão,

sob certos aspectos, verdadeiras, na medida em que refletem a imagem que o sujeito percebe de si em um determinado momento. A imaterialidade possibilita ousar ser o outro ou vários outros, ainda que esse “ser” seja efêmero.

Os vínculos estabelecidos nesse espaço contribuem no processo de constituição de uma subjetividade exteriorizada, por meio da auto-narração imagética e textual, e pela exposição da vida íntima e privada. Assim, a prática da escrita e da exposição de si na Internet coincide com o processo de constituição do que os

indivíduos tomam como seu “eu” e sua identidade. As “imagens de si” construídas no Orkut funcionam, de certo modo, como representações diretas de seus autores. Essas imagens, elaboradas por meio do discurso visual (seleção de fotos, vídeos, desenhos), simbólico e textual, além de outros numerosos artifícios aqui não trabalhados, objetivam dar visibilidade e credibilidade àquilo que o sujeito faz ver de si. Como a grande tragédia atual é não ser observado, mostrar-se – mas, antes de tudo, mostrar-se na tela – torna-se o grande ideal de consumo contemporâneo.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BENTES, Ivana. A imagem contemporânea: do modelo industrial ao biotecnológico. In VILLAÇA, Nízia (Org.). *Nas fronteiras do contemporâneo*. Rio de Janeiro: Mauad; FUJB, 2001.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e Pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FISCHER, Rosa. Mídia e Juventude: experiências do público e do privado. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Portugal, 2004.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo* (1967), seguido de Comentários sobre a sociedade do espetáculo (1988). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- LEMOS, André. Cibersocialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. In: PINTO, José Milton (Org.). *Práticas discursivas na Cultura Contemporânea*. São Leopoldo: 1999, p. 9-22.
- LUZ, Rogério. Realidade virtual e espaço potencial: a mutação na era tecnológica. *IX Encontro latino-americano sobre o pensamento de D. W. Winnicott – o homem e seu ambiente: encontros e desencontros*. 20 a 22 /10/2002, Rio de Janeiro, RJ.
- MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia: aproximações e distinções*. In revista *Galáxia*, nº 4, 2002.
- PESAVENTO, SANDRA J. Representações. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Ed.34, 2003.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

JANO E A (ON)FORMAÇÃO: TEMPO E LUGAR DE UMA FORMAÇÃO INTERATIVA

Janus and the (on)formation: time and place of an interactive formation

Maurício Rocha Cruz*

*Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Prof. do Curso de Pedagogia Bilingüe – LIBRAS-Português (INES/ISBE). Pesquisa em andamento: Sinalizando a Educação.

E-mail: mauricio@sinalizando.net

Material recebido em setembro de 2008 e selecionado em outubro de 2008.

RESUMO

Num primeiro momento, o leitor é convidado a conhecer Jano para dele extrair seu olhar mais adiante. Em seguida, denunciaremos que o virtual tem sido tratado como algo ilusório, falso, em oposição ao real, dificultando que sua força provoque os efeitos que desejamos. Precisamos fazer esse caminho para que seja inteligível nossa proposta para com a “ocupação”, a “apropriação” e a “distribuição”. Alegamos também que ambientes interativos virtuais podem ser utilizados com fins formativos. Nesse caso, trazemos a proposta da (on)formação devidamente entranhada na separação entre tempo e lugar, provocada pela modernidade. Com a ajuda de Pierre Lévy (1999), Giddens (1991), Giroux (2003) e Bey (2001), esperamos propor uma linha de reflexão pouco explorada e, por isso, tão perigosa e subversiva quanto têm sido caracterizados os frutos (às vezes, vírus) da cibercultura. Não nos deixamos guiar pelo olhar descontextualizado de Jano, mas com ele nos aventuramos, num lugar qualquer entre o passado e o futuro, bem próximo ao presente,

mas guiados pela força *virtus*, factível de se exercer aqui e agora.

Palavras-Chave: (On)Formação. Ambiente interativo. Formação de professores.

ABSTRACT

At first, the reader is invited to get to know Janus so that he can, further on, seize his look. Then, we denounce that the virtual has been seen as something delusive, false, in opposition to the real, making it difficult for its strength to produce the intended effects. We need to go this way so that our proposition for the “occupation”, the “appropriation”, and the “distribution” may become intelligible. We also argue that virtual interactive environments can be used with formative intentions. In this case, we bring the proposition of the (on) formation duly thrust in the separation between time and space, provoked by modernity. With the help of Pierre Lévy (1999), Giddens (1991), Giroux (2003) and Bey (2001), we hope to propose a line of reflection which has been little explored and, thus, considered as dangerous and subversive as the results (sometimes viruses) of cyberculture.

*We will not be guided by the Janus decontextualised look, but we will join him and venture out somewhere between past and future, very near the present, yet guided by the *virtus* strength, exercisable here and now.*

Keywords: *O(n) formation. Interactive environment. Teachers' formation.*

JANO PATULCIUS (“AQUELE QUE ABRE”)

Como em boa parte da mitologia, também não há definições precisas sobre o deus Jano. Grego ou oriundo da Ásia menor, Jano teve seu reinado em Lácio e teria abrigado Saturno quando este fora expulso do céu por Júpiter. Antes de partir, Saturno, agradecido, confere a Jano o poder de ver o passado e o futuro. Jano também poderia ter vivido em ambos os espaços de tempo, e seu retorno ao passado logo gerou murmúrios de que era capaz de prever o futuro. Nesse caso, Jano teria presenciado o futuro (talvez momentâneo, talvez suficiente) e o capturado apenas na lembrança. Seja confiando em uma ou outra suposição, nosso deus recebeu dos romanos o epíteto de Jano

Patulcius ou “aquele que abre”.

Por volta de 700 a.C., Pompílio observa a necessidade de corrigir o calendário romano e acrescenta dois meses: *januarius* e *ferbruarius*. A homenagem a Jano o posiciona como preceptor de um novo ano, de um novo ciclo. A imagem de Jano é sempre representada com duas faces: uma voltada para o futuro e outra para o passado; entre aquilo que fica e aquilo que vem (qualquer que seja a direção). Jano é um abre-alas, vidente descontextualizado (vê o futuro com olhos treinados no passado), porém expoente de um renovar (quantas rosas vão ao mar e quantos deuses são louvados próximo à sua chegada!). Tanto na lavoura quanto, agora, nas tecnologias, Jano é reverenciado, sua proximidade evoca diversos sentidos e ecoa em boa parte de nós com força e propósitos ora renovados ora, de fato, inovadores.

Não sabemos o que encontrar após adentrar pela porta aberta: os templos de Jano só ficavam com as portas abertas durante a guerra. Deus acolhedor? Lugar dos enfermos e/ou dos despossuídos? Não se trata disso (até porque também foi convocado como deus da guerra), o nosso calendário aponta sua chegada a cada período. O olhar de Jano não responde nossas dúvidas porque se reserva o direito de não anunciar. Jano faz bem, seu olhar não rouba de quem o vê a possibilidade de imaginar o seu próprio futuro (não denuncia um futuro sombrio, assim como não apresenta sinais de grande prosperidade). Jano é sóbrio e não dispõe do poder de prever, mas

daquilo que pôde ver em um dado momento e num dado espaço.

Jano aponta uma de suas faces para o futuro sem deslocar-se mais que cento e oitenta graus do passado. O nome Jano teria sido associado ao verbo “ir”, da mesma forma que as ruelas públicas em Roma eram chamados de “jani”. Inspirados em Jano, vamos “indo”, no rastro do público, pulando obstáculos em busca do futuro, mas observando o impacto das tecnologias na educação.

Apresentados a Jano, podemos agora anunciar nosso objetivo geral com este texto. Três temas devem ser tratados sob a luz de espaços interativos virtuais: ocupação, apropriação e distribuição. Devemos libertar esses temas de suas amarras, seja assumindo sua inevitável presença e sua inconfundível capacidade de circulação de dados, de construção compartilhada do conhecimento, de sua mutação incontrolável e de sua poderosa manifestação contra os métodos tradicionais da educação escolar. Propomos o conceito de (*on*) formação para designar possibilidades formativas interligadas aos espaços virtuais, assim como a desdobramos de uma formulação mais ampliada dos recursos proporcionados pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), em especial aquelas proporcionadas pelo uso da *Internet*. Investimos numa instável maneira de proporcionar experiências formativas, desvinculadas dos propósitos colonizados curricularmente. Jano é mais que nossa metáfora inspiradora: ele reúne um conjunto de percepções mitológicas que nos

denuncia a atividade humana para com suas possíveis realizações; e nos convida a um olhar adiante. Terminamos este texto antes que as portas dos templos de Jano se fechem, mas a tempo de anunciar o que vimos, a tempo de comunicar.

Convidamos alguns autores para nos auxiliar nesta tarefa. De Pierre Lèvy (1999) nos apropriamos de seus argumentos para com ele pensar o desenvolvimento e a abrangência dos recursos disponibilizados pela comunicação na rede mundial de computadores. De Giddens (1991), conseguimos elementos que demarcam a separação entre tempo e espaço e suas influências na vida contemporânea. Giroux (2003) faz alusão ao professor como intelectual público e como leitor interventor da história que nos atravessa. Por fim, Bey (2001) nos apresenta a zona autônoma temporária e nos orienta para possíveis manifestações não-dirigidas, descolonizadas e possivelmente não-comprometidas.

OCUPAR O ESPAÇO

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) têm reconfigurado as possibilidades de formação nesta sociedade. O desenvolvimento da *internet*, acompanhado da relativa baixa dos preços dos computadores, tem propiciado o surgimento de inúmeros portais interativos que se dispõem a discutir a cultura livre¹ como pressuposto da inserção real e significativa do internauta. A *internet* age sobre a sociedade provocando o

¹ Este conceito abarca, nos dias de hoje, discussões sobre autorias, difusão e expansão dos recursos livres (e aqueles que podem se tornar), pervertendo os caminhos, na maioria das vezes comerciais, pelos quais o conhecimento é divulgado literariamente.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



rompimento entre tempo e lugar. Permite que informações sejam compartilhadas pelos usuários num fluxo dinâmico que não obedece a barreiras regionais e culturais. Se, por um lado, a *internet* pode promover a desterritorialização dos usuários, retirando-os de seu *habitat* limitado e, por isso, seguro, por outro lado, esta mesma desterritorialização saúda o encontro de diferentes e promove uma nova forma de se habitemos espaços virtuais (o espaço virtual é habitado na lógica que lhe é própria, a virtual). O correio eletrônico, os *blogs*, *fotoblogs*, *sites* pessoais etc. são endereços ocupados por habitantes² virtuais.

O ambiente interativo permite ao usuário transitar entre as informações disponíveis, postar suas próprias produções, além de outras possibilidades comunicacionais pelas quais se torna atuante no processo de construção compartilhada do conhecimento. Assim, a interação virtual é apresentada como uma possibilidade formativa complementar, por meio da qual o usuário interage com o ambiente pode informar-se sobre conteúdos previamente selecionados e modificá-los, na medida em que apresenta suas próprias investigações/opiniões e submete suas produções e reflexões ao ambiente interativo. É nesse sentido que denominamos ambiente interativo como o local de hospedagem na *internet* que apresenta um conjunto de ferramentas capazes de permitir ao usuário intervir perante

O ambiente interativo permite ao usuário transitar entre as informações disponíveis, postar suas próprias produções, além de outras possibilidades comunicacionais pelas quais se torna atuante no processo de construção compartilhada do conhecimento.

o conteúdo, produzir e postar suas contribuições e manter-se em contato instantâneo com outros usuários.

É preciso entender esse ambiente interativo como campo virtual, em que o espaço e o tempo são reconfigurados. Não é difícil derivar a palavra virtual de sua origem etimológica *virtus*: força, potência, suscetível de se exercer ou realizar. No entanto, esta palavra tem recebido duras interpretações, que a contrapõem ao real. Assim, o campo do virtual tem sido rechaçado em nome de uma postura frente ao real, ao campo físico e esquadrihado da ação³. Mas, segundo Lèvy, essa compreensão está equivocada:

o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata. (1996, p. 08)

A virtualização da vida moderna tem permitido uma relação diferen-

ciada com o conhecimento e com a informação. A descentralização e a descolonização dos saberes, antes alocados em instituições (por vezes, sobre o domínio de algumas profissões), pode se realizar numa nova forma de se aprender e de se comunicar – a virtual. Essa possibilidade, tratada muitas vezes como auxiliar (e relegada ao plano da consulta), confere, tanto ao profissional quanto ao estudante, novas formas de se relacionar com o conhecimento, de pesquisar, de contribuir, e principalmente de compartilhar. Essas formas participativas e estimuladoras podem permitir aos seus usuários (professores e alunos também) metodologias e cronologias abertas e dispostas a romper com o encadeamento retilíneo com que o conteúdo curricular às vezes é tratado nas escolas brasileiras.

Giddens (1991) nos adverte que a separação entre espaço e tempo é uma característica da modernidade e que o local passa a ser influenciado de múltiplas formas pelas informações circulantes.

² É preciso esclarecer que só podemos pensar em habitantes do ciberespaço quando esse lugar é de fato ocupado com certa frequência; do contrário, devemos considerá-los como usuários. No entanto, ainda é preciso esclarecer que determinados usuários podem ser confundidos com habitantes porque utilizam a *internet* para consumir compulsivamente, tornando isso um hábito – o que nos faz destacar que a diferença entre habitante do ciberespaço e usuário não pode se resumir ao uso comercial ou profissional desse espaço.

³ Ver também Pelanda e Junior (2005).



O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza. (p. 22)

A separação entre tempo e espaço na concepção de Giddens nos permite pensar que o tempo/instrumento de formação pode ser expandido pelo uso crítico de um ambiente *on line* e que o espaço que limita ações institucionais pode ser transgredido numa nova cronologia a ser executada segundo a ordenação, a intensidade e o ritmo que o indivíduo confere na utilização de seu espaço. “Além do mais, o rompimento entre tempo e espaço fornece uma base para sua recombinação em relação à atividade social” (GIDDENS, 1991, p. 23), e educacional, completariamos. Pensar um ambiente interativo que perverta o lugar do tempo e do espaço na formação de professores é permitir à escola romper com antigos hábitos. É pensar a educação em termos de contemporaneidade, desmistificando o passado e reinterpretando o presente.

Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: as características virtualizante e desterritorializante do ciberespaço fazem dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente, a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização. (LÉVY, 1999, p. 49-50)

As características até aqui anunciadas fazem da virtualização um instrumento hábil e possível de ser contemplado por processos de formação e de circulação do conhecimento, algo que se almeja em muitos cursos, principalmente os voltados à formação de professores. No entanto, a resistência a esses mecanismos diz respeito não só à dificuldade de se acompanharem as transformações tecnológicas, mas, sobretudo, a uma dinâmica menos centralizadora e mais distributiva da organização desses conhecimentos.

Retornamos a Lèvy e percebemos com ele que a comunicação entre pessoas é intensificada através de elos na rede (oriundos de comunidades temáticas, de *blogs* pessoais, de troca de dados etc.) que não se restringem aos limites de uma sala, a um bom professor e a algumas cadeiras, além do uso, de vez em quando, de recursos mais avançados. Os métodos presenciais são sempre menos caóticos que as capacidades de transferência de dados, dúvidas, opiniões e sugestões que, por exemplo, piscam na tela de um docente em atividade de orientação de estudo pela *internet*. Mas por que pensar em caos, quando poderíamos falar de riqueza de dados, imagens, documentos e uma série de registros (alguns dos quais não confiáveis, é claro)? Falamos em caos porque essa apoteose de dados ultrapassa, em poucas horas, aquelas tantas informações que os cursos superiores exigem de seus alunos em forma de fichamento, resumo, relatório etc. De fato, ainda não aprendemos a utilizar essa riqueza de dados a nosso favor; relutamos, insistimos em práticas bem mais organizadas, sistematizadas, embasadas em parâmetros e em metodologias específicas. Tudo isso

constitui um grande desafio, com o qual estamos comprometidos, mas sobre o qual humildemente oferecemos nossa opinião ao invés de respostas. Olhamos para o futuro como Jano, mas estamos no mesmo lugar, sempre atrasados em relação ao relógio do futuro. Reconhecer progressos e assumi-los em nossa prática educativa é tirar proveito deste olhar para frente, daquilo que acontece mais à frente (ali onde não estamos, mas daqui onde o narramos).

Não dá para permanecer muito tempo se esquivando da natureza subversiva da *internet*. Nossos alunos gravam nossas aulas e depois levam poucos minutos para cruzar o que dissemos com outras informações. O sentido do ensino passa a ser questionado por formas diversificadas de se alcançarem determinados conhecimentos. Infelizmente, somos muito severos com as novas tecnologias e, até, nos sentimos traídos pela vulgaridade com que a *internet* oferece a resposta que queríamos que os alunos obtivessem após terem lido durante duas horas e fichado durante quatro.

Não há por que evocar depoimentos que valorizem o hábito da leitura e a organização dos dados lidos (isso é importante, sim, e inevitável; não vamos negar uma coisa para afirmar outra). Trata-se de uma questão de ocupação, de aprender a usar, como se aprende a dirigir, a usar o celular, o caixa-eletrônico etc., ocupando, marcando presença e dando importância ao que nos desafia (em vez de recriminar). Ocupar os espaços de onde nossos alunos conseguem aquelas informações que imaginávamos conseguir em bibliotecas e depois de horas de pesquisa. Ocupar espaços geradores de conhecimento

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



que nem sempre estão preocupados com o conhecimento organizado, mas com novos sentidos e novas formas de interagir (imaginamos não haver mais objeção quanto ao fato de que aprendemos em quase todos os momentos de nossa vida; muito menos não percebemos oposição ao argumento da interação nas práticas de aprendizagem).

Ocupar como forma de interagir, de comunicar, de aprender, de compartilhar. Ocupar é estar presente e intervindo (ao que entendemos) sobre o que nos cerca. A mobilidade é uma característica valorizada na ocupação; os ocupantes devem mover-se e possibilitar movimentos que (re)signifiquem a própria ocupação. Ambientes interativos são caracterizados, entre outras coisas, tanto pela mobilidade quanto pelo encontro (às vezes, desencontro) provocado por essa mobilidade. A mobilidade proporcionado por hipertextos, imagens, vídeos pode ser uma grande estimuladora de uma educação (inter)ativa.

APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO

Vamos primeiro demarcar o que entendemos como apropriação. A apropriação é um ato de incorporação de algo que ainda não é próprio a um indivíduo. Infelizmente, observamos argumentos de ordens diversas (direitos autorais, de imagens etc.) antes que seja constatado que a apropriação que nos interessa não desapropria

ninguém: é o conhecimento. Lévy (1999) nos lembra que o campo do virtual é tido como local de pirataria, de utilização indiscriminada de informações. Por algum motivo, existe um certo mal-estar entre o docente (como representante da norma e de uma outra forma de se ensinar) e a *internet* (como representante da pluralidade de informações que desafia a prática docente). Mas essas questões quase sempre são relegadas ao plano de uma discussão secundária, mesmo que dentro da formação de professores. Utilizaremos dois exemplos de ambientes interativos para falar na perspectiva de apropriação aqui defendida: Canal Interativo Kaxinawá⁴ e Ambiente Interativo Sinalizando.net⁵.

Ambos os espaços estão se constituindo na malha disforme e caótica

se consolida na esfera da gratuidade e na defesa do que é público. O Kaxinawá é gerido e administrado com recursos disponíveis na rede mundial de computadores, de forma que qualquer pessoa possa se sentir estimulado a fazer o mesmo.

O Sinalizando.net parte do princípio de uma comunicação dinâmica e preocupada com a formação de professores para atuar na educação de surdos. No entanto, vale-se de ofertar a seus usuários novos significados e elos na rede que lhes permitam, por exemplo, obter e fazer circular informações relevantes ao campo da educação. As possibilidades em trânsito fazem do Sinalizando.net um local na *internet* que confere a seus usuários a possibilidade de intervirem frente a conteúdos postados. Muitas possibilidades são geradas, na medida

A mobilidade proporcionado por hipertextos, imagens, vídeos pode ser uma grande estimuladora de uma educação (inter)ativa.

das informações em rede. Como princípios devem propiciar espaços alternativos, espaços de novas singularidades e de novos sentidos formativos. No caso do Canal Interativo Kaxinawá, suas possibilidades híbridas constituem-se através de programação ao vivo, de postagens dinâmicas e interligadas. O Kaxinawá não tem como princípio se preocupar com a quantidade de usuários. Sua estrutura

em que tanto o Kaxinawá quanto o Sinalizando.net se utilizam de ferramentas de comunicação dinâmica e inclusiva (no sentido mais amplo). Com isso, as práticas e rituais das salas de aula são ultrapassados (não necessariamente superados) e promovem em seus usuários possibilidades antes desconsideradas por algumas práticas tradicionais que ainda insistimos em utilizar.

⁴ Disponível em: <<http://kaxinawa.110mb.com/web.html>>.

⁵ Disponível em: <<http://www.sinalizando.net>>.

Nos dois casos, percebemos o sentido da apropriação como estando sob a égide de novas e alternativas práticas. A apropriação aqui defendida exige de todos nós disposição a entender, até porque somos professores, o sentido de estar incluído (ora como oposição a exclusão, ora como resistência aos mecanismos que nos excluem).

Antes precisamos lembrar que essa perspectiva de apropriação considera também as dificuldades criadas na rede para que seja garantida a circulação e a comercialização de determinados produtos na *internet*. Laurence Lessig aponta outras possibilidades – a de se propiciarem espaços de circulação midiática, de difusão de conhecimentos e de estratégias de comunicação. Em seu livro, “Cultura livre”, argumenta sobre a natureza constitutiva desse espaço subversivo e desterritorializante. Para combater o campo da ilegalidade, propõe e desenvolve o *Creative Commons*. Essa ferramenta possibilita a circulação de mídias livres, independentes e até institucionais. Ela permite que os produtores e geradores de conteúdos tenham uma ferramenta simples e que possibilite registrarem suas produções de forma que seja reconhecido o mérito autoral. Com essa ferramenta (e ela funciona muito bem!) cai por água abaixo parte das preocupações docentes para com o caos de informação proveniente de espaços virtuais. Tendo autoria e sendo catalogadas, essas produções obedecem ao mesmo princípio de organização de uma biblioteca. Mais que isso, o *Creative Commons* supera, na sua forma de acessar, os princípios de estruturas pouco flexíveis (documentos interconectados nos possibilitam, entre outras coisas, e apenas com um clique, ter acesso a informações

e produções antes relegadas a uma estante dentro de uma biblioteca a quilômetros de distância).

É preciso estender os locais de discussão e troca – por vezes isolados e/ou com restrita comunicação – a um público interessado mais amplo, carente, sobretudo, de meios em que tal comunicação possa efetuar-se sem impasses técnico-burocráticos, o que permitirá a efetiva participação de sujeitos até então impedidos de participar de tais espaços, seja por falta de informações mais organizadas sobre as concretas possibilidades de apropriação das tecnologias de informação e comunicação na educação, seja pelo custo em gerir um ambiente de tal dimensão segundo pacotes ofertados por empresas prestadoras de serviços virtuais. Um ambiente interativo pode estimular e fazer circular comunicações visuais em forma de vídeos e textos, de modo a permitir interferências diversas em tais publicações, como ocorre, por exemplo, na já consolidada forma de comunicação interativa existente na rede mundial de computadores: os *blogs*.

As formas pelas quais os usuários se comunicam através dessa linguagem são facilitadas pelas características visuais de tais recursos (o que nos leva a acreditar numa rápida compreensão desses mecanismos). Portanto, sem recorrer à linguagem técnica, a proposta de utilização das TIC's e de sua apropriação como campo de circulação e construção do saber pode contribuir para uma desterritorialização do conhecimento e sobrepor formas complementares de se gerirem os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a apropriação das novas tecnologias da comunicação e da informação, tanto quanto dos

espaços virtuais, requer um usuário comprometido com a expansão das capacidades de comunicação e das fronteiras desenvolvidas/estabelecidas pelo avanço tecnológico; requer dos professores novas e abertas práticas de acesso à informação. O professor passa a ser um gerador de conteúdo, um pesquisador por excelência, um navegante em busca de mais, um elo entre as partes ao mesmo tempo que um construtor de pontes.

Gioux (2003) aproxima a função docente à de um leitor, ou ainda, a sua conceituação para professores críticos: “intelectuais públicos”. É preciso pensar o campo da formação de professores como área de intensas intervenções epistemológicas que inibem o aparecimento de forças contra-hegemônicas. O intelectual público está comprometido com a forma com que a história é contada. Ele resiste a ser um transmissor e pronuncia-se como um leitor prenhe de recuperação, de incertezas e ciente das relações de poder predominantes, o que pode levá-lo a uma prática mais autônoma e comprometida com os processos de investigação (seja como um inquieto investigador seja como um elo da rede, que conecte o saber docente com o saber circulante).

Formar professores, nesta perspectiva, significaria considerá-los como leitores da memória pública e (re)investi-los de capacidades discursivas de forma que sejam capazes de transformar o não-dito em experiência crível. Significa dar opções e proporcionar ferramentas (entre outras coisas) que possam ofertar redes de informações e de relações (seja considerando a dinamicidade dos processos e agentes sociais, seja pela capacidade comunicativa de ambientes virtuais). A aproximação

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



O lugar da aprendizagem não é apenas na escola, não é só presencial e muito menos virtual; o lugar da aprendizagem está na experiência, seja ela qual for. Com isso, o tempo da aprendizagem se desloca para um lugar indefinido, em constante construção.

aqui é meramente especulativa e serve apenas para não esquecermos que tanto a sociedade quanto a *internet* são redes de comunicação que, apesar de suas diferenças, buscam a flexibilidade de uma vida mais dinâmica.

O professor, na perspectiva de Giroux, é um agente social comprometido com o sentido da história: quer renová-la por sua leitura; libertá-la de suas amarras ideológicas. Inquieto e duvidoso, o intelectual público é um agente de transformação, não se rende ao passado como imperativo do presente. Não ler a história que se renova é manter a história que se repete.

(ON)FORMAÇÃO: POR UMA PROPOSTA DE DISTRIBUIÇÃO

Propomos o conceito de *(on)* formação para denominar o uso formativo e continuado de ferramentas tecnológicas disponíveis na *internet* que permitem/estimulam o desenvolvimento do educando. Esse conceito afasta-se da idéia de educação a distância. A *(on)* formação aceita a separação entre tempo e espaço ocasionada pelo advento da modernidade e vê no campo virtual a silhueta de uma escola (inter)ati-

va. O lugar da aprendizagem não é apenas na escola, não é só presencial e muito menos virtual; o lugar da aprendizagem está na experiência, seja ela qual for. Com isso, o tempo da aprendizagem se desloca para um lugar indefinido, em constante construção. Esse tempo então é re-combinado e pode manifestar-se no momento virtual em que o habitante encontra lugares que lhe permitem experimentar, viver a experiência de ser ativo. É assim, como um lugar de experiência, que o Sinalizando.net deve ser utilizado. Lugar que não é território porque opera em outra dimensão; tempo que não é regulado pelas ciências prontas, mas na história que se renova pela experiência.

A *(on)* formação pode ser encarada também como uma das manifestações pedagógicas de processos educativos que se localizam na esfera formal⁶ e não-formal⁷. Sem primazia de um espaço sobre o outro e mesmo sem a classificação de instâncias formativas que subordinam uma estrutura a outra, a *(on)* formação percebe o lugar da virtualização como complementar e exerce a sua força *virtus* nas entrelinhas de uma formação presencial. Mais que isso, a *(on)* formação sugere uma diferente postura de seus usuá-

rios, uma ocupação de espaços com intuítos autoformativos e um uso pouco hierárquico das informações em debate.

Distribuir deve ser uma tarefa própria dos geradores de conteúdo, dos intelectuais públicos, de todos nós. Santos (2007) propõe uma “epistemologia do sul”, uma reorientação das forças que conduzem a reflexão, um descentramento das perspectivas de análises e a valorização de novos saberes. A *(on)* formação requer entender a força que nos condiciona (GIROUX, 2003) e a que se renova pela reorientação das perspectivas de leitura (SANTOS, 2007), potencializando os espaços virtuais (LÉVY, 1999) e os utilizando em prol tanto de uma política de acessibilidade, mas principalmente em prol de sua potência formativa. Significa perceber novos condicionantes que desafiam a prática docente e novos espaços que se marginalizam em fronteira que criamos. Depois de ocupados e apropriados, esses espaços precisam ser utilizados como potenciais formativos. Um bom começo é entender a distribuição como instrumento ampliado de uma cultura que não se esgota no consumo, no poder de compra das mercadorias. Distribuir para descentralizar, para compartilhar

⁶ “Formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura” (LIBÂNEO, 2008, p. 88).

⁷ “A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (Idem, p. 89).

e para ampliar as possibilidades de leitura, de experiência, de novos espaços formativos.

Vale lembrar que o Brasil tem se posicionado a favor desta política. O *Creative Commons* já tem uma versão brasileira, desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas. Gilberto Gil foi o primeiro a postar conteúdo de áudio através dessa ferramenta de autoria na *internet*. O governo brasileiro aponta para o uso de um sistema operacional gerido por meio de *softwares* livres, rompendo assim com a hegemonia de algumas empresas que fabricam sistemas operacionais. Uma atitude que resulta em significativa economia de despesas públicas, mas que liberta das amarras burocráticas a força resultante do “código aberto”.

A ocupação pela eliminação da desigualdade, a apropriação pela publicidade dos fatos, a distribuição pelo caráter efêmero da vida social: estamos vivendo tempos de novas propostas e, por isso, de novas percepções. A (*on*) formação é tida assim, nesse novo espaço, que se constitui por si próprio, que desafia seus leitores e que desapropria os saberes institucionalizados.

Pensar a (*on*) formação como ambiente de formação continuada interativa é pensar em novos desdobramentos de uma sociedade que avança tecnologicamente, deixando um vácuo entre as possibilidades formativas presenciais e virtuais. Qualquer convocação de uma educação a distância é meramente refutada por esta proposta, que vê nos encontros presenciais manifestações de subjetividades que não são substituídas pelos encontros virtuais. No entanto, cabe à escola se organizar para que seus muros não a isolem das outras formas de se produzirem e divulgarem conhecimentos.

JANO CLUSIUS ("AQUELE QUE CERRA")

Deixamos de falar de Jano por algumas páginas: fizemos de propósito para que só agora pudéssemos falar de zonas, de locais, de espaços virtuais transitórios. A face de Jano que nos recepciona não é a mesma que nos anuncia a saída, por isso deixamos a descrição da sala ocupada para os ocupantes, da apropriação aos apropriados, e da distribuição pedagogizada pela (*on*) formação aos propósitos acadêmicos. Os templos de Jano são territorializados, mas o vago conceito de tempo deve ser enriquecido pela também vaga experiência que Jano teve com o futuro. Consideradas a imediata territorialização da vida humana, a imprecisão e a especulação sobre o que virá, o que se passa no templo de Jano deveria ser algo extremamente especulativo. Talvez uma zona temporária, de dúvidas e ferimentos de guerras, de batalhas, permeada de discórdia e, ao mesmo tempo, de esperança no futuro. Quem passa pelo templo de Jano não sai o mesmo. Jano é a figura mais descontextualizada e enigmática, mais prepotente e ambiciosa, absurdamente capaz de operar no futuro através do passado. Ferramenta mitológica, desenvoltura da esperança que se renova na promessa ou na especulação, força propulsora de zonas de fronteiras. Fator esse que nos convida a uma rápida leitura de possibilidades formativas em zonas temporárias.

A *Temporary Autonomous Zone* (TAZ) – aqui tratada como Zona Autônoma Temporária – nos é apresentada por Hakim Bey (2001). O autor não conceitua o termo. Fala

sobre zonas de ocupação, zonas transitórias que funcionam em camadas pouco compreensíveis e não detectadas pelos poderes públicos. Bey tem seus propósitos específicos, busca descrever possibilidades e rachaduras estatais para se locomover por elas. Fugimos um pouco da linha anarquista que fundamenta essa proposta por acharmos que estamos transitando pelas percepções, pelas possibilidades e pelas dificuldades pedagógicas geradas nas apropriações aqui sugeridas (Canal Interativo Kaxinawá e Ambiente Interativo Sinalizando.net). Nesse sentido, também ocupamos uma zona temporária, não tão autônoma como imaginamos, mas em constante transição. Estamos abrigados por Jano, no vácuo percurso do tempo que nos forma, ou que nos deforma (se considerarmos os propósitos descolonizantes dessas zonas), e que nos desafia acima de tudo. Jano coabita as moradas de nosso porvir, as TAZ saúdam o inominável espaço da criação, da ocupação e do desaparecimento para surgirem em outro lugar. Não nos arriscamos em associar o trabalho do Ambiente Interativo Sinalizando.net aos propósitos da TAZ; seria demasiadamente irresponsável para um projeto institucionalizado. Por outro lado, a (*on*) formação precisa romper, ainda que institucionalizada, com a colonização dos saberes manifestados, principalmente em zonas permanentes. Ela deve propiciar *links* não relacionados com os princípios que regem a territorialização e a colonização das informações. Na TAZ,

O ataque é feito às estruturas de controle, essencialmente às idéias. As táticas de defesa são a ‘invisibilidade’, que é uma *arte marcial*, e a

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO



‘invulnerabilidade’, uma arte ‘oculta’ dentro das artes marciais. A ‘máquina de guerra nômade’ conquista sem ser notada e se move antes do mapa ser retificado. Quanto ao futuro, apenas o autônomo pode *planejar* a autonomia, organizar-se para ela, criá-la. É uma ação conduzida por esforço próprio. O primeiro passo se assemelha a um *satori* – a constatação de que a TAZ começa com um simples ato de percepção. (2001, p. 07)

Bom, *satori* quer dizer um despertar repentino, a percepção por excelência. Ainda que afastando os propósitos pedagógicos da (*on*)formação daquelas características anarquistas enunciadas por Bey nas TAZ, tanto o Xaxinawá quanto o Sinalizando.net pretendem provocar esse despertar, essa evocação dos sentidos para além da hierarquização dos conteúdos, da colonização dos saberes e da falsa inclusão dos marginalizados. É preciso dizer que são forças antagonônicas aquelas que se exercem na TAZ e nos projetos

institucionais, sem que, no entanto, sejamos obrigados a renunciar às possibilidades desterritorializantes dos últimos.

Táticas e técnicas de invisibilidade só são necessárias em tempos de terrorismo político, de ditadura literária. Mas não são poucos os inomináveis que se apresentam virtualmente despido da máscara que vestem socialmente. Seja como for, a garantia do anonimato, e mesmo a possibilidade de codinomes, tem propiciado saberes pouco detectáveis pela maioria das estruturas colegiais (para não ir mais longe).

Vamos assim delineando um campo conflitante e manifestadamente impactante sobre as possibilidades formativas complementares. Outras tantas possibilidades podem ser provocadas por forças pouco mapeadas e por isso ingovernadas. A trilha ou o rastro das forças exercidas sobre a realidade enumeram

as diversas leituras e encarnam, muitas vezes, aquele mesmo horizonte indescritível coberto pelo campo de visão de Jano. Por isso, Giddens nos adverte para o compromisso com a formação de um intelectual público, comprometido com a leitura que faz da sociedade e de suas ferramentas. A (*on*)formação vai se constituindo nesta malha disforme que ora obedece ao fluxo das forças que operam sem governança, ora segundo o ritmo daquelas que se voltam oficialmente a um problema.

Assim, nossos referenciais teóricos estão em comunicação constante com a inclusão de experiências antes desconsideradas, com a crítica que recai sobre a má utilização dos recursos tecnológicos⁸ e, principalmente, com a tradução de determinados conhecimentos em um ambiente que perverte os pressupostos de espaço e de tempo convencionais.

Referências Bibliográficas

- BEY, Hakim. *TAZ: zona autônoma temporária*. São Paulo: Editora Conrad, 2001.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIROUX, H. A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIBÂNEO, C. J. *Pedagogia e pedagogo, para quê?* 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- PELANDA, N.; SCLÜNZEN, E.; JUNIOR, K. (Orgs.). *Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

⁸ ver Pierre Lévy, 1999.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

91

PRÁTICA PSICOMOTORA COM CRIANÇAS SURDAS E OUTROS COMPROMETIMENTOS: UM ESTUDO DE CASO

Psychomotor practice with deaf children and children with other impairments: a study case

Marise Pedalino*

*Professora de Educação Física. Psicomotricista. Sócia Titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Psicóloga Clínica. Terapeuta de Família. Psicoterapeuta Reichiana.

E-mail: marisepedalino@hotmail.com

Material recebido em junho de 2008 e selecionado em agosto de 2008.

RESUMO

Este trabalho pretende discutir, a partir de um estudo de caso, a pertinência de um trabalho de Educação Psicomotora como agente facilitador do desenvolvimento psicomotor para as crianças do Serviço de Educação Infantil (SEDIN) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A psicomotricidade, dentro dos princípios da Prática Psicomotora Aucouturier, está ligada ao período de maturação da criança, até 7 anos, no qual o psiquismo se constrói e se organiza a partir da ação. Possui princípios, filosofia, enquadre e materiais próprios que organizam uma prática, cujo objetivo é favorecer a comunicação, a criação, o prazer de pensar, o prazer de agir, ou seja, todos os processos simbólicos, auxiliando assim a maturação psicológica da criança. O estudo de caso teve como sujeito o menino T., com o qual trabalhamos ao longo do ano letivo de 2007, dentro dos princípios desta prática. T. apresenta um quadro compatível com a Síndrome de Charge, o que traz importantes obstáculos a seu desenvolvimento. Ao logo do

trabalho vimos T. se desenvolver de maneira significativa, o que permite concluir que essa proposta é pertinente às demandas da criança surda e com outros comprometimentos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento infantil. Surdez. Psicomotricidade. Prática Psicomotora Aucouturier.

ABSTRACT

This work intends to discuss, from a case study point of view, the relevance of a work of Psychomotricity Education as an easiness agent (facilitator) of the psychomotor development of the children of the Serviço de Educação Infantil/ Child Education Service (SEDIN), of INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos/ National Educational Institute for Deaf People. The psychomotricity, according to the principles of the Aucouturier psychomotor practice, is linked to the period of child maturation, up to 7 years old, in which the psychological and emotional is being built and organized from the action. It has principles, philosophy, shape and materials themselves that organize a practice, in which the

goal is to foster communication, the creation, the pleasure of thinking and acting, which means all the symbolic processes, helping, with this, the child psychological maturation. The case study had as subject the boy T., with whom we have worked throughout the 2007 school year applying the principles of this practice. T. presents 'Charge Syndrome' compatible framework, which brings important obstacles for his development. During the period of work, we observed that T. had a significant development, which allow us to conclude that this proposal is pertinent to the demands of deaf child and children with further impairments.

Keywords: Children development. Deafness. Psychomotricity. Aucouturier Psychomotor Practice.

Pensava? Seguramente. Mas em que? Em minha fúria de me comunicar. Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta, que não podia abrir para me fazer entender pelos outros.
(LABORIT, 1994, p.22)

Este estudo parte da idéia de que “a vida psicológica do indivíduo não tem início exatamente no momento em que ele nasce” (WINNICOTT,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

2006, p.46) e de que o desenvolvimento psicológico é “um processo intrapsíquico de lento desdobrar”. (MAHLER, 1993, p.15) Esse processo dura em torno de três anos, quando a criança geralmente passa a utilizar o pronome eu e se torna capaz de desenhar um círculo fechado, nos dando indícios de que construiu uma unidade de si.

Entendemos também que existe “uma tendência ao desenvolvimento que é inata”. (WINNICOTT, 2005, p.5) No entanto, “os processos de maturação do indivíduo precisam de um ambiente de facilitação para que possam concretizar-se”. (WINNICOTT, 2006, p.32) O ambiente facilitador é construído pela mãe¹ “suficientemente boa”² que nesses primeiros tempos desenvolve grande disponibilidade para cuidar de seu bebê, adaptando-se a ele para melhor compreendê-lo e suprir suas necessidades. A mãe constrói um espaço emocional protetor, um “útero pós-natal”, no qual “a perda da conexão umbilical é compensada pela conexão sensual” (TUSTIN, 1984, p. 18) na gestação da unidade da criança.

Como as experiências predominantes dessa fase são as sensações corporais, vividas na indiferenciação com a mãe, esta é experimentada pelo bebê como parte de seu próprio corpo. O bebê vive a ilusão de uma unidade com a mãe, uma unidade narcísica que erotiza seu corpo, através do toque, das trocas tônicas, do olhar e da fala. Assim, durante essas interações, o corpo da criança

vai sendo marcado pelo prazer e/ou desprazer. A partir dessas marcas cada sujeito constrói uma sensação de continuidade de si, a imagem de si. A mãe é, então, este espelho “unificador” que se oferece ao bebê, através de sua pessoa em relação.

Nesse processo, trocas linguísticas são constantes, pois o ambiente dá cuidados e palavras. A voz da mãe e suas palavras interferem nas sensações corporais, reforçando, transformando ou anulando o prazer ligado ao tato, visão, olfato e paladar. Quem cuida da criança fala com ela, coloca palavras no que faz e no que imagina que a criança sente. O adulto fala sobre o que percebe da criança, de suas necessidades, de sua maneira de ser, e informa o que dela espera, conta seus projetos e sonhos. Quem se ocupa da criança dá sentido às suas ações, nomeia sensações e sentimentos, apresenta o mundo e seus objetos. A mãe oferece ao bebê um espelho sonoro cuja função é “a aquisição pelo aparelho psíquico da capacidade de significar, e depois simbolizar”. (ANZIEU, 1989, p.182)

Como o processo de construção do psiquismo está sujeito a todas essas experiências vividas pela criança em suas primeiras interações com o outro/meio, e o EU também “é *construído pela introjeção do universo sonoro*” (Ibid., p. 181), é possível supor que na criança surda este processo sofra interferências. A surdez imprime uma diferença nas experiências vividas pelo bebê tanto por gerar uma impossibilidade de percepção

da sonoridade do mundo à sua volta, quanto pela maneira como afeta as interações com o outro.

De fato, a percepção dos infinitos sons do mundo que nos cerca e as trocas linguísticas que acompanham os cuidados maternos e intensificam a relação interpessoal, parecem contribuir para a construção da imagem de si, do sentimento de segurança, da confiança básica, da permanência do objeto e da autonomia, além de a audição ser fundamental para a aquisição da linguagem e o pleno desenvolvimento do pensamento. (PEDALINO, 2002)

A ausência de uma língua impede que a criança, mesmo potencialmente inteligente, evolua de um pensamento pautado no objeto concreto e nas imagens, para um pensamento baseado em nomes e conceitos, dificultando sua capacidade de questionar, perguntar, propor, criar hipóteses. Assim, a pessoa se torna deficiente em sua relação e atuação no mundo.

A etiologia da surdez é um fator relevante neste processo de maturação, pois pode estar associada a problemas orgânicos, ocasionando limitações e sofrimentos para a criança e sua família. Uma pesquisa realizada no Serviço de Educação Infantil (SEDIN), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Equipe SEDIN, 1997), demonstra que a causa mais freqüente de surdez adquirida se deve à meningite; e a da surdez congênita, à rubéola materna durante a gravidez. Nos dois casos, são doenças que

¹ Mãe aqui se refere à função materna, função que pode ser exercida por qualquer pessoa que se adapte às necessidades do bebê nessa fase inicial e nele invista afetivamente. Essa função de acolhimento é também exercida por todo o grupo familiar, todo o ambiente que recebe o bebê.

² Termo Winnicottiano que se refere à figura materna que se adapta ativa e sensivelmente às necessidades do bebê, tanto quanto introduz, pouco a pouco, pequenas frustrações, auxiliando-o assim a construir uma continuidade de si e tornar-se um Sujeito que se relaciona com o ambiente.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

93

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

O desenvolvimento saudável do bebê não é uma questão de verificação de peso, mas uma questão de desenvolvimento emocional. (WINNICOTT, 1990, p.133)

No começo da vida existe o soma: movimentos, reflexos, necessidades, descargas de afeto de prazer e desprazer, fases de motilidade e fases de repouso, percepções sensoriais difusas, “um estado de não-integração, uma ausência de globalidade tanto no espaço quanto no tempo. Nesse estado não há consciência” (WINNICOTT, 1990, p.136). São tempos difíceis para o bebê, que, por falta de organização psíquica, vive o desprazer e as necessidades como “angústias arcaicas”. (AUCOUTURIER, 2007)

Nesse momento, a dependência do bebê em relação ao ambiente é tão absoluta que não se pode pensar nesse novo ser como uma unidade; “nesse estágio, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo” (WINNICOTT, 1990, p. 153), não existindo ainda a capacidade de discriminação entre um EU e um NÃO-EU. O processo de maturação nesse começo da vida será principalmente uma questão de integração do EU.

As necessidades do bebê demandam uma adaptação ativa do ambiente na forma de cuidados que inauguram um processo de interação. Essas interações são fonte de prazer, pois fazem desaparecer as tensões corporais, fonte de angústia. As ações do ambiente sobre o corpo do bebê – cuidados, manipulações, toques –, repetidas inúmeras vezes, vão sendo engramadas, memorizadas em seu corpo, e criam uma “estocagem

podem deixar seqüelas bastante graves, altamente incapacitantes para a criança, gerando comprometimento neurológico, visual, cognitivo e/ou motor, trazendo sofrimentos para esta e sua família.

Outro fator importante nesse contexto é a condição emocional dos pais ao viverem a experiência de um filho surdo, sua capacidade de acolhimento e disponibilidade para investir na criança, aprendendo sobre um mundo novo que se abre. São processos emocionais difíceis, sujeitos à possibilidade de suportar a ferida narcísica e viver o luto da perda da criança ideal, para encontrar a criança real e se relacionar com ela.

Dessa forma, as interações da criança, e conseqüentemente seu desenvolvimento psicomotor, serão mais ou menos dificultadas dependendo da causa da surdez, de fatores socioculturais, familiares e emocionais.

Este estudo pretende discutir, a partir de um estudo de caso, a pertinência de um trabalho de Educação Psicomotora, como agente facilitador do desenvolvimento psicomotor para as crianças do SEDIN, Setor que está subdividido em: *educação precoce*, para crianças de 0 a 3 anos, com atendimento pedagógico individual de cinquenta minutos, duas vezes por semana, além de atendimento fonoaudiológico e de psicomotricidade, uma vez por semana; e *pré-escolar*, para crianças de 3 a 6 anos, em quatro séries, do maternal ao Jardim III, nos turnos da manhã e da tarde, com atendimentos de educação física, artes, biblioteca, informática, língua brasileira de sinais (LIBRAS) –, atendimento fonoaudiológico e de psicomotricidade.

Para tal, optou-se por uma pesquisa qualitativa que “envolve a

obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), buscando, de maneira ampla e flexível, descrever e compreender uma realidade complexa.

Dentro dessa abordagem qualitativa, escolhemos trabalhar com o estudo de caso, modo de pesquisa cuja preocupação principal “é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21)

Esse estudo aconteceu a partir de uma observação participante, desenvolvida no ambiente da própria sessão de psicomotricidade, cujo ambiente possui e produz uma enorme riqueza de dados da própria criança, de sua relação com a mãe e de falas da mãe que foram descrevendo, de maneira informal, a evolução da criança. Procuramos uma variedade de fontes de informação: ao longo do ano letivo de 2007 aconteceram dezoito atendimentos com a criança, com duração de 45 minutos; foram realizadas duas entrevistas com a mãe, num primeiro momento para anamnese e coleta de dados, e posteriormente para aprofundamento das informações obtidas e acompanhamento do processo; foi utilizada uma ficha de observação do desenvolvimento psicomotor (SÁNCHEZ, MARTINEZ & PEÑALVER, 2003, p.60) e realizadas filmagens das sessões para acompanhamento da evolução da criança.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Entendemos então que todas as ações e brincadeiras da criança são animadas pelos fantasmas de ação, o que facilita “o acesso a um sentimento de continuidade do prazer de ser si mesmo, aberto aos outros”. (Ibid., p. 16)

dessas seqüências de transformações corporais” (AUCOUTURIER, 2007, p.35), nas quais estão registrados os impulsos do próprio bebê, as impressões sensoriais, o prazer erótico da atividade muscular e a presença do outro que possibilitou a gratificação. Essas memórias darão origem às primeiras imagens mentais.

Quando o ambiente/mãe atende às suas demandas com qualidade e constância, o bebê pode criar a crença num ambiente bom, confiável e durável, pois o que ele precisa e deseja pode ser encontrado. Começa a construir, então, um esboço de diferenciação entre algo que existe fora, uma realidade externa, e algo que existe dentro, um mundo interno.

Através dos cuidados maternos as experiências, vividas a princípio de forma difusa, vão, pouco a pouco, sendo integradas, permitindo ao bebê construir uma sensação de continuidade de si. Essa integração ancora a psique no corpo e faz nascer a diferenciação entre mundo interno e mundo externo, a partir da qual o bebê poderá estabelecer a capacidade de se relacionar com os objetos.

Num primeiro momento é o adulto que age sobre a criança, inundando-a de afetos de prazer. Mais tarde, ao viver situações de desprazer, origem de angústias,

esta buscará na memória imagens e lembranças da ação/transformação do outro sobre si para compensar seu mal-estar. Essa evocação de lembranças mobiliza “a criança profunda e globalmente, através de uma energia psíquica que se traduzirá em movimentos externos.” (SÁNCHEZ, MARTINEZ; PEÑALVER, 2003, p. 19). A criança vai então agir sobre o mundo para reencontrar o prazer vivido na relação com o outro. Por exemplo, quando sente fome e a mãe demora a atendê-lo, o bebê poderá evocar o prazer vivido ao ser alimentado e fazer movimentos de sucção, reproduzindo a ação que lhe deu prazer, permitindo-lhe esperar pelo seio ou mamadeira. “Essa representação ilusória de ação, destinada a enganar a realidade, é um fantasma de ação que permite à criança por volta do sexto mês, encontrar o objeto perdido e agir imaginariamente sobre ele para seu prazer e sua segurança afetiva”. (AUCOUTURIER, 2007, p.61)

O fantasma de ação é, portanto, uma ilusão psíquica da ação, “é uma representação inconsciente de ação” (Ibid., p. 61) que nasce do prazer vivido na interação com o outro, que, agindo sobre o corpo da criança, a transformou tônica e emocionalmente. É uma atividade psíquica cujas raízes estão no corpo em relação. O fantasma – construção

psíquica – é um antídoto contra a angústia – mal-estar corporal – e, portanto, a produção de fantasmas é um processo de asseguramento, pois através de sua ação o bebê re-apresenta, atualiza, simultaneamente, o prazer vivido e a presença do outro. A criança vai adquirindo a capacidade de conter seus afetos pela atividade criadora, através de ações simbólicas.

Num segundo momento, a criança buscará essas lembranças de sensações de prazer independentemente da satisfação de necessidades, buscando o prazer em si ou para evitar frustrações e exigências do mundo externo, camuflando a realidade. Esses processos estão na origem do pensamento e da vida imaginária, fonte de todas as produções criativas e do jogo simbólico da criança. Entendemos então que todas as ações e brincadeiras da criança são animadas pelos fantasmas de ação, o que facilita “o acesso a um sentimento de continuidade do prazer de ser si mesmo, aberto aos outros” (Ibid., p. 16).

Se as experiências prazerosas criam desejo de recriar e agir sobre o objeto, podemos concluir que seria fundamental favorecer os registros de prazer na criança em desenvolvimento, através de atividades lúdicas que lhe permitirão construir a capacidade de, por si mesma,

[...] encontrar os recursos simbólicos para reduzir e neutralizar suas angústias, bem como para desenvolver uma boa imagem de sua pessoa e experimentar um prazer renovado que lhe dá energia para desenvolver-se, progredir e, ao mesmo tempo, enfrentar as dificuldades externas, vivendo sem perigo as frustrações que todo ser humano tem de superar. (AUCOUTURIER, 2007, p. 167)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

95

A PRÁTICA PSICOMOTORA

O prazer de ser si mesmo anima o sentimento de ser livre, de ir o mais longe possível na realização de si e na alegria com os outros, pois a alegria e a liberdade residem no compartilhar.
(AUCOUTURIER, 2007, p.152)

Coerente com essas idéias sobre o desenvolvimento infantil, nossa proposta de trabalho em Educação Psicomotora se baseia nos princípios da Prática Psicomotora Aucouturier (PPA), que compreende a psicomotricidade como “um conceito do desenvolvimento psicológico que se refere à construção psicossomática do ser humano em sua relação com o mundo exterior”. (AUCOUTURIER, 2007, p.17)

A prática psicomotora tem a tarefa educativa de criar condições propícias ao desenvolvimento harmonioso de cada criança, permitindo-lhe viver a pulsionalidade motora que acompanha a dinâmica de seus fantasmas de ação. É, portanto, uma ajuda ao processo de maturação psicológica através do acompanhamento das atividades lúdicas da criança, na medida em que a brincadeira contribui para a integração da personalidade, além de auxiliar a criança a “dominar a angústia, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (WINNICOTT, 1982, p.162), encontrando um bem-estar fundamental ao seu desenvolvimento, pois é pelo prazer de brincar e interagir que a criança vive o prazer de ser e de conhecer.

São objetivos dessa prática:

[...] favorecer o desenvolvimento da função simbólica pelo prazer de

agir, de brincar e de criar; favorecer o desenvolvimento dos processos de asseguramento diante das angústias, através do prazer de todas as atividades motoras; favorecer o desenvolvimento do processo de descentração que permita a abertura ao prazer de pensar e ao pensamento operatório. (AUCOUTURIER, 2007, p.193)

Baseada na idéia de que favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança é dar-lhe condições de existir como sujeito, expressando sua maneira singular de ser pela via da comunicação e da criação e de que “é o ambiente circundante que torna possível o crescimento de cada criança” (WINNICOTT, 2005, p.45), essa prática oferece à criança um ambiente estável e contínuo nos aspectos físico e emocional propício à vivência do prazer sensório-motor e da expressividade motora, com segurança e liberdade de ação.

Privilegiamos o prazer sensório-motor porque, como este “cria a união entre as sensações corporais e os estados tônico-emocionais”, permite à criança sentir sua globalidade psicossomática, sendo, ao mesmo tempo, expressão dessa unidade. Este prazer deve, portanto, “ser reconhecido como a principal via de mudança para a criança, a fonte de evolução de todos os seus bloqueios”. (AUCOUTURIER, 1986, p.135)

Desse modo, na sala de psicomotricidade a criança é livre para rolar, correr, saltar, cair, empurrar, girar, construir, destruir, se esconder, dar cambalhotas, viver o prazer do desequilíbrio, o prazer do medo, criar personagens, etc. Vive assim a expressividade motora, maneira privilegiada de “manifestar o prazer de ser ela mesma, de construir sua autonomia, de expressar o prazer de descobrir e de conhecer o mundo

que a cerca”. (AUCOUTURIER, 2007, p.152) Dar liberdade de ação à criança é dar-lhe a possibilidade de agir a partir de seus próprios impulsos, favorecendo o contato consigo própria, logo, o autoconhecimento. É também dar-lhe, através do brincar, a ilusão de que ela cria a realidade, o que faz crescer o sentimento de potência e a criatividade.

A sala de psicomotricidade é organizada em dois espaços. O primeiro é reservado à expressividade motora e às brincadeiras. Possui espaldar e, construído previamente com almofadas e colchões, um circuito que permite à criança subir, saltar, rolar, escorregar, entrar, sair. O circuito é sempre diferente a cada atendimento e tem como objetivo convidar ao prazer sensório-motor. Assim, o ambiente apresenta o mundo e seduz a criança a experimentar e viver o prazer, sendo acompanhado pelo adulto. Temos ainda blocos de espuma, colchões, espelho, lençóis, panos, cordas, bambolês, etc. Esse material, não figurativo e indefinidamente transformável, permite à criança criar, projetando seu mundo interno, simbolizando.

O segundo espaço está reservado à expressividade plástica e gráfica: o desenho e a construção com blocos de madeira, no qual a criança experimenta um nível mais desenvolvido de simbolização. Durante o trabalho a criança será convidada a passar de um espaço a outro, passando por esses diferentes níveis de simbolização, pois essa prática é “concebida como um itinerário de maturação que favorece a passagem do prazer de agir ao prazer de pensar”. (Ibid., p.17)

Compreende-se então que o trabalho não é focado no aspecto instrumental, mecanicista, nem vai agir

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

diretamente sobre a dificuldade ou sintoma da criança, mas está voltado para seu campo relacional e afetivo, para suas necessidades e motivações, favorecendo seu bem-estar, base da maturação psicológica.

Nessa relação de ajuda, o psicomotricista tenta “imitar o processo natural que caracteriza o comportamento de qualquer mãe em relação à sua criança” (WINNICOTT, 2005, p.28), ou seja, ele re-apresenta a “mãe suficientemente boa” através de um espaço de segurança afetiva e liberdade de ação e de uma postura de disponibilidade corporal, acompanhamento, cuidado e respeito à originalidade de cada criança. Essa adaptação do ambiente/psicomotricista às necessidades da criança cria nela um senso de previsibilidade que é fonte de uma segurança emocional fundamental à superação da dependência inicial e construção da autonomia.

O ESTUDO DE CASO

É sempre um relacionamento vivo entre duas pessoas que abre espaço ao crescimento.
(WINNICOTT, 2005, p.46)

Este estudo de caso teve como sujeito o menino T., nascido em maio de 2005 e atendido na Educação Precoce do SEDIN/INES a partir de março de 2007. T. é filho de uma família de classe média baixa, proprietária de um pequeno apartamento num bairro do subúrbio. O pai tem emprego estável e a mãe deixou de trabalhar depois de seu nascimento, para se dedicar a ele. São casados há doze anos e têm uma filha de onze anos.

A mãe não desejava mais filhos, pois considerava sua vida estável e bem ajustada. Cedeu à pressão do marido. A gravidez foi então esperada, tanto quanto o sexo do bebê. A gestação transcorreu sem problemas, tendo a família se sentido muito bem e o bebê nascido de cesariana.

Nos primeiros meses, apresentou refluxo e sono muito agitado, só conseguindo dormir no colo. A amamentação ao seio durou quatro meses e foi descrita pela mãe como um processo estressante, porque ela não tinha leite.

A mãe diz que observou que algo não estava bem, pois, aos quatro meses, T. não rolava, mal sustentava a cabeça, revirava os olhos, balançava a cabeça repetidamente e tinha desmaios. Achava o pênis do menino muito pequeno, mas relata que a pediatra não valorizou essas observações. Levou a um neurologista, constatando atraso psicomotor importante e um quadro epilético, com indicação de uso de anticonvulsivante e tratamento fisioterápico. A mãe descreve esse momento como de muito sofrimento: “saí dali (neurologista) como se me tivessem jogado uma bomba!” No entanto, foi se tranquilizando, pois o uso do medicamento melhorou a qualidade do sono de T. e fez cessar o balançar da cabeça.

T. sofreu, ainda no primeiro ano de vida, várias convulsões e infecções, como sinusite, otite, amidalite e conjuntivite. A mãe começou, então, a observar que T. não respondia a estímulos sonoros. Procurou uma fonoaudióloga, fez audiometria, BERA e tomografia, constatando um quadro de surdez

neurosensorial profunda, por má formação da cóclea.

A família ficou “muito triste”, pois “não sabíamos como nos comportar diante dessa barreira, dessa diferença”. A maior preocupação era “como vou viver sem me comunicar com meu filho?” No começo, pararam de falar com a criança.

De fato, observa-se freqüentemente que o uso natural de gestos e falas das mães durante os cuidados e interações com a criança parecem inibidos quando esta sabe que o bebê é surdo. As mães perdem a espontaneidade, bloqueiam sua expressividade, pois não sabem como agir com seu bebê surdo e entendem que se ele não escuta não há porque lhes falar. Isso empobrece a comunicação com a criança e sua possibilidade de informações sobre o mundo, pois as mímicas, os gestos e a expressões faciais são em si comunicações. Além disso, essas trocas têm um papel organizador para a criança, pois a informam sobre seu lugar de agente na relação, portanto de um ser ativo no mundo. O investimento que os pais fazem na criança, supondo seu potencial comunicativo, a constrói como tal.

Quando T. estava com 2 anos, portanto já sendo atendido no INES, a mãe foi informada da possibilidade de ele ter Síndrome de Charge. De fato, T. apresenta um quadro característico dessa Síndrome³: surdez, por má formação da cóclea; retardo de crescimento e desenvolvimento, com deficiência de hormônio de crescimento; anomalia genital – micropênis; ptose palpebral; pescoço curto; tamanho da cabeça desproporcional ao corpo. Vale

³ Disponível em: <www.pediatriasaopaulo.usp.br>

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

97

acrescentar que “94% dos pacientes afetados apresentam retardo mental de leve a grave” (Ibid.). Além disso, T. tem também uma anemia crônica. É acompanhado por pediatra, neurologista, hematologista e endocrinologista, além de estar aguardando pesquisa genética para confirmar o diagnóstico. Ou seja, é um quadro que impõe importantes obstáculos a seu pleno desenvolvimento.

A mãe recebeu a hipótese de uma síndrome genética como um alento, em primeiro lugar porque um diagnóstico dá uma direção, diz “para mim como me comportar”. É um alívio porque permite que pare de “lutar com um inimigo que você nem conhece”. É como se todas as informações vindas de pediatras, neurologistas, hematologista, endocrinologista, fonoaudiólogas, fisioterapeutas... (“isso não vai acabar nunca?”) formassem uma “gestalt”, ganhassem um sentido.

Em segundo lugar, esse diagnóstico abrandava o sentimento de culpa, pois parecia que T. tinha nascido assim porque “eu fiz alguma coisa errada”, ficava o desejo de “provar para as pessoas que meu filho foi desejado”.

Em relação ao desenvolvimento motor, T. sentou com um ano e dois meses, engatinhou com um ano e quatro meses e andou com um ano e oito meses.

A mãe o descreve como uma criança mais solta em casa do que demonstra no INES, mas grudada nela o tempo todo. O sono é mais tranquilo agora, mas ainda acorda algumas vezes para se alimentar. Não come bem e não mastiga a comida. Diz que T. tem amigos na vizinhança, mas não brinca com eles, preferindo observá-los.

O ATENDIMENTO PSICOMOTOR: DISCUSSÃO E ANÁLISE

A liberdade é algo fundamental, que descobre nas pessoas o que elas têm de melhor. (WINNICOTT, 2005, p.44)

T. chegou para o atendimento em abril de 2007, com um ano e onze meses. Sua pequenez chamava a atenção. Olhou para mim fixamente, sem nada expressar. Não investiu no espaço, nem com o olhar. Não investiu na relação comigo. Deixou-se ficar onde foi colocado pela mãe, diferentemente do que se esperaria de uma criança bem desenvolvida, que é vivaz, que se expressa pela via do corpo e é curiosa. Demonstrou, assim, distúrbio na expressividade motora: uma passividade motora, entendida como sintoma de “uma deficiência de integração psicossomática em seu nível mais arcaico” (AUCOUTURIER, 2007, p.157), ocasionada provavelmente pelas dificuldades de interação com o ambiente/mãe, devido tanto às suas próprias limitações orgânicas decorrentes da síndrome, quanto às prováveis dificuldades da mãe em exercer uma maternagem “suficientemente boa”, já que vivia um grande sofrimento emocional pela chegada desse filho com tantas dificuldades. Podemos imaginar também o quanto teve seu corpo invadido por sensações e manipulações desagradáveis, nas doenças e nos exames aos quais foi submetido, sendo objeto de investigação e medicação. T. carece de ser olhado como Sujeito.

É uma criança de aspecto frágil, demonstra pouco equilíbrio estático e dinâmico, o corpo se movimenta em bloco, com certa rigidez, talvez

como uma tentativa de manter a sensação de unidade corporal e ganhar competência na coordenação e na postura de pé, favorecendo a marcha recém-conquistada.

Durante o primeiro encontro, quando a mãe se retira da sala, T. não esboça nenhuma reação de estranhamento. A partir dos oito ou nove meses de idade, espera-se que a criança, nessas situações, demonstre certa apreensão ou ansiedade e recuse o contato com estranhos. A reação de estranhamento é compreendida como um indício de maturação psíquica, pois esse comportamento só é possível quando a criança se torna capaz de distinguir o rosto da mãe entre outros rostos humanos, conferindo-lhe um lugar especial. É indício, portanto, do estabelecimento de um vínculo humano significativo de que a criança “estabeleceu uma verdadeira relação objetal e de que a mãe se tornou seu objeto de amor”. (SPITZ, 1991, p. 115) Essa relação será a porta de entrada a todas as outras relações humanas. Podemos supor que T. ainda não construiu uma unidade de si, precisa de auxílio para tornar-se uma pessoa inteira.

Busco algo que possa interessá-lo. Ofereço uma bacia com bolas pequenas e coloridas, algumas macias, outras duras. Aceita e se interessa por espalhar e juntar uma ou duas bolinhas, iniciando timidamente uma brincadeira ligada aos esquemas de ação, que consideramos uma brincadeira de asseguramento.

As brincadeiras simbólicas de asseguramento profundo são “criações simbólicas que visam assegurar ou re-assegurar a criança diante das angústias de perda e, simultaneamente, favorecer a integração da realidade e a vivência do prazer de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

ser si mesma". (AUCOUTURIER, 2007, p.108) São brincadeiras que, animadas pelos fantasmas de ação, aparecem em todas as crianças, independentemente da cultura, no período aproximado dos seis meses aos três anos de idade e que "fazem referência ao medo de perder a mãe e ao medo de ser destruído, provocando fortes descargas emocionais". (Ibid., p. 210)

São brincadeiras de reassurgimento profundo:

- esquemas de ação, tais como encher e esvaziar, reunir e separar, esconder e aparecer, construir e destruir, etc.;
- brincadeiras de prazer sensorio-motor, que envolvem o desequilíbrio, como cair, saltar, girar, balançar;
- brincadeiras de envelopamento como se envolver com panos, construir uma cama, mais tarde uma casa;
- brincadeiras de perseguição;
- brincadeiras de identificação com o agressor, por exemplo: a criança brinca de ser o lobo ou a bruxa.

Mais tarde, T. se interessa por um túnel construído previamente com as almofadas. Passa por ele, mas todas as vezes bate a cabeça ao entrar, demonstrando um esquema corporal pouco integrado.

No terceiro encontro (maio de 2007), ainda não demonstra interesse por nada na sala, não age, deita-se. Construo, com os blocos de espuma, um círculo a sua volta: ofereço assim um envelope, um continente protetor com a função de reassegurá-lo simbolicamente. Nada expressa, mas se mantém nesse

espaço por um tempo. Quando sai dessa "casinha", investe no espaço: vai para um escorrega construído previamente com as almofadas, sobe e escorrega com prazer. Parece que depois de envelopado, ganha uma segurança afetiva que libera a expressividade motora: maneira privilegiada de a criança "manifestar o prazer de ser ela mesma, de construir sua autonomia, de expressar o prazer de descobrir e de conhecer o mundo a sua volta". (AUCOUTURIER, 2007, p.152)

No quinto encontro (junho de 2007), chega ainda muito inibido na ação. Início a interação, oferecendo-lhe as bolinhas. Estabelecemos rapidamente uma brincadeira de jogar um para o outro. Na minha vez, sempre espero que ele me olhe para devolver a bola, favorecendo a atenção conjunta: interação que permite à criança perceber a intenção comunicativa dessa ação compartilhada, base para a aquisição da linguagem, visto que "a cena de atenção conjunta fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização". (TOMASELLO, 2003, p. 137)

A mãe comenta que em casa T. começa a se jogar nas camas e almofadas, ou seja, começa a agir para reencontrar o prazer vivido na sessão de psicomotricidade.

No encontro seguinte, pede as bolinhas, apontando para o armário, ou seja, começa a expressar seus desejos e a se comunicar por gestos. Por muito tempo as bolas terão a função de iniciar nossa interação. Começa a chegar mais aberto, mais risonho.

No sétimo encontro, já chega investindo no espaço: passa no túnel, sobe nos colchões. Pela primeira vez sobe no espaldar. Sobe muito alto e se joga de costas, sendo apoia-

do por mim. Essa ação é repetida inúmeras vezes, com muito prazer. Podemos fazer uma ligação entre o prazer dessa brincadeira e o prazer de se sentir seguro, amparado, em termos simbólicos. Essa experiência de "holding" atenua as angústias de queda e de abandono, favorecendo a integração da experiência numa continuidade do ser, prazer de ser si mesmo. Ao se soltar do espaldar e ser amparado pelo adulto, ganha um sentimento de proteção e confiabilidade do ambiente, o que possibilita uma crença num mundo amigável, base para o desenvolvimento emocional pleno.

Começa a investir no espelho: dança, ri, faz careta, brinca de fazer aparecer e desaparecer uma bolinha. Por esse brincar frente ao espelho, a criança contrapõe o eu *sentido* e o eu *olhado*, ou seja, "o corpo proprioceptivo, ainda fragmentado em sua coordenação, inaugura a imagem de si por intermédio do espelho" (FERREIRA, 2002, p.17), produzindo uma construção psíquica, simbólica: a representação de si.

No nono encontro (setembro de 2007), chora ao se separar da mãe, o que me parece positivo, pois expressa apego e angústia de separação, e, portanto, o fortalecimento da relação afetiva com esse primeiro objeto de amor.

Cada vez mais demonstra lembrar as brincadeiras vividas, pedindo material e repetindo-as com prazer. A repetição de ações é um fator necessário à percepção do próprio corpo e do mundo externo, no que diz respeito à mobilidade, imobilidade, ritmo, direção, simetria, etc. É uma estratégia fundamental para a criança incorporar a experiência e dominar uma determinada habilidade e tem,



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

99

portanto, “uma função evolutiva, visto que seu objetivo é a aquisição de uma nova capacidade que será depois integrada a outras capacidades já adquiridas” (SÁNCHEZ; MARTINEZ; PEÑALVER, 2003 p. 26), além de gerar representações cognitivas. Segue, então, com as brincadeiras de asseguramento como espalhar/reunir, aparecer/desaparecer, construir/destruir e as brincadeiras de prazer sensorio-motor.

T. conquista a corrida. No correr, “o corpo da criança se torna um objeto de brincadeira” (AUCOUTURIER, 2007, p. 104), ganhando equilíbrio dinâmico, flexibilidade, autonomia de movimento dos membros em relação ao corpo. Além disso, permite à criança se distanciar da mãe, afirmando seu desejo de autonomia e liberdade.

Nesse momento, também começam a aparecer muitos sons acompanhando suas ações. T sai de seu mutismo.

No 12.º encontro (outubro de 2007), T. está bastante comunicativo, expressando o que quer. Começa a imitar meus sinais de LIBRAS, demonstrando começar a perceber a intenção comunicativa da língua.

É uma sessão muito rica de prazer sensorio-motor, na qual aparece o prazer de cair, se jogando inúmeras vezes no colchão. Compreendemos essa conquista como um indício de maior integração psicossomática, pois a queda cria um relaxamento tônico que gera prazer, mas, para brincar de cair, a criança precisa primeiro conquistar a posição de pé, a marcha. Só estando suficientemente segura da conquista da postura vertical é que a criança poderá abandonar-se à gravidade, demonstrando assim a segurança adquirida. “A queda é um

prazer em si e uma afirmação de si diante dos pais” (Ibid., p. 102).

No encontro seguinte, T. chega e encontra na sala os blocos de espuma espalhados no chão. Imediatamente se deita, permanecendo imóvel. Entendo isso como uma busca de envelopamento. Cubro-o com um lençol e o envelope com o olhar. Esse contato se estende por um tempo significativo, ao longo do qual vou incluindo nessa relação o toque. Toco primeiro os pés, depois as pernas, braços, mãos, favorecendo a percepção das dimensões corporais. Coloco-me, através do olhar e do diálogo tônico-emocional, como um espelho de prazer.

Espontaneamente ele se levanta e investe no espaço e no prazer sensorio-motor. Retoma a brincadeira de cair, através da qual, nessa aula, conquista o pular, conseguindo pela primeira vez tirar os dois pés do chão ao mesmo tempo.

Através da descrição de algumas cenas, dentre inúmeras vividas ao longo do ano letivo de 2007, podemos observar a aplicação de alguns princípios do trabalho na prática com a criança. Podemos ver como esses princípios criam um enquadre que ajuda a criança a se abrir para a comunicação e a dimensão simbólica.

A partir do Modelo de Observação Individual proposto por Sánchez, Martínez e Peñalver (2003, p. 60), discutiremos as evoluções de T. durante o período de atendimento.

Em relação à qualidade de seu movimento, observamos em T. pouca habilidade para sua idade cronológica, embora tenha evoluído nesse aspecto. No início apresentava dificuldade de se movimentar com os objetos. Pouco a pouco quis-

tou essa habilidade e começou a se interessar por variá-los.

Quanto à mobilidade do corpo, T. é hipoativo, mas vem ganhando maior ritmo e velocidade em seus movimentos. Tem o equilíbrio estático e dinâmico bastante prejudicados, porém, também neste aspecto, tem evoluído de maneira significativa.

No que diz respeito à coordenação, no início T. apenas engatinhava e andava. Conquistou a corrida, a queda, o salto e a escalada.

Em relação à gestualidade facial e corporal, também observamos grande transformação. No começo do trabalho, T. pouco expressava seus estados de ânimo, seus desejos e necessidades. Ganhou bastante expressividade no rosto e nos gestos, expressando agora prazer e desprazer. Apareceram as vocalizações e os primeiros sinais imitativos de LIBRAS.

Quanto à postura, preferia ficar sentado. Agora gosta de estar de pé para andar, correr, explorar os circuitos.

No que se refere à exploração do espaço, começou utilizando-o parcialmente, sempre próximo ao adulto. Ganhou ao longo das sessões liberdade de movimento por toda a sala. Tem demonstrado gostar de estar tanto no espaço livre, quanto explorar os circuitos.

Quanto ao dispositivo temporal, usa praticamente todo o tempo da sessão no espaço reservado à expressividade motora, não se interessando pela expressividade plástica. No grafismo, está ainda na fase de rabiscação. Só investe na construção com madeira por imitação do adulto.

No começo do trabalho, demonstrava indiferença em relação aos objetos da sala, sendo estes indicados pelo adulto e usados de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

maneira repetitiva, principalmente para explorar o espaço. Começou a escolher o objeto de seu interesse e a usá-lo com o objetivo de estabelecer relação. Mais tarde começou a variar suas escolhas e usar os objetos de forma mais criativa, no entanto ainda não os utiliza de forma simbólica, o que seria esperado para sua faixa etária.

A relação com o adulto era de muita passividade e dependência, tendo evoluído para uma relação de confiança e parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com T. foi uma experiência muito rica. Acompanhar, ao longo de nossos encontros, sua transformação, seu desabrochamento como sujeito de ação foi apaixonante, o que criou um campo afetivo propício à empatia e ao ajustamento tônico entre nós.

Seu desenvolvimento, apesar de lento, é contínuo. Os limites impostos pela síndrome ainda não são totalmente claros, mas, como descrito acima, T. se desenvolveu de maneira significativa. T. é hoje uma criança que chega feliz e demonstra

espontaneidade na relação comigo e com o trabalho. Domina o espaço da sala de psicomotricidade, solicita o material de seu interesse, está vivaz, sonoro e expressivo, parece bem consigo mesmo.

Fica claro que existe ainda um grande percurso a ser trilhado, pois, em relação à sua faixa etária, T. está muito aquém em termos do desenvolvimento motor, emocional, lingüístico e cognitivo. Penso que, a partir desse trabalho, pode construir uma abertura ao outro e à comunicação, essencial ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Estudos indicam que crianças com atraso de linguagem têm brincadeiras repetitivas e sem criatividade (SACKS, 1998). De fato, essa repetição foi observada em T., quando de sua fixação nas brincadeiras com as bolas, que eram sempre as mesmas, o que foi se transformando pouco a pouco. Nesse sentido, essa Prática, por seu enquadre que favorece a criatividade, se mostra, mais uma vez, indicada para crianças surdas, que, pelo atraso lingüístico, têm seu desenvolvimento cognitivo prejudicado.

Observamos que esse trabalho propõe como estratégia uma dinâmica lúdica pela via do corpo e da

comunicação não-verbal. Parte das brincadeiras de assecuramento profundo visam à evolução do universo simbólico da criança. É, portanto, uma proposta que vai ao encontro das necessidades da criança em desenvolvimento e especialmente da criança surda com outros comprometimentos, tanto por cuidar de sua competência básica para a comunicação pelo prazer de agir e de todas as interações não-verbais, quanto por ter como princípio partir de onde cada criança está em seu processo de maturação, daquilo que lhe interessa e a torna competente. Nunca é proposto algo que a criança não saiba fazer. Mas, a partir de sua competência, pequenas diferenças são introduzidas, ajudando-a a evoluir.

A prática psicomotora Aucourier implica disponibilidade e envolvimento corporal constante do psicomotricista, possibilitando uma aproximação com a criança pelo prazer do movimento. As transformações observadas em T. ao longo do período em que foi atendido parecem indicar a importância e adequação da utilização dessa proposta para favorecer o desenvolvimento psicomotor de crianças surdas com outros comprometimentos.

Só estando suficientemente segura da conquista da postura vertical é que a criança poderá abandonar-se à gravidade, demonstrando assim a segurança adquirida.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

101

Referências Bibliográficas

- ANZIEU, D. *O eu - pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- AUCOUTURIER, B. *O método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora*. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2007.
- _____; DARRAULT, I.; EMPINET, J. *A Prática Psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- EQUIPE SEDIN. Estimulação precoce: um trabalho de coleta de dados no SEDIN-INES. *Revista Espaço*, n.º6, Rio de Janeiro: INES, 1997.
- FERREIRA, C. A.; MACHADO, R. Um estudo da imagem corporal sob a ótica da consciência e do inconsciente. In _____.; THOMPSON, R. (Orgs.). *Imagem e Esquema Corporal*. São Paulo: Editora Lovise, 2002.
- LABORIT, E. *O Vôo da Gaivota*. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PEDALINO, M. Construção da imagem de si em crianças surdas: dificuldades deste percurso. In FERREIRA, C. A.; THOMPSON, R. (Orgs.). *Imagem e Esquema Corporal*. São Paulo: Editora Lovise, 2002.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAGAYANA, S. M.; KIM, C. A.; GONZALEZ, C. H. Disponível em: <www.pediatriasaopaulo.usp.br>. Acesso em 18 de dezembro de 2007.
- SÁNCHEZ, P.; MARTINEZ, M.; PEÑALVER, I. *A psicomotricidade na educação infantil: – uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SPITZ, R. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TUSTIN, F. *Estados Autísticos em Crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- _____. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.
- _____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins fontes, 2006.

VISITANDO O ACERVO DO INES

ALUNOS DO INES FREQUENTAM O FLUMINENSE

INES Students join Fluminense Football Club

Solange Maria da Rocha*

* Doutoranda em Educação - PUC-RJ. Mestre em Educação Especial - UERJ. Licenciada e Bacharelada em História - UFF. Professora do INES.

E-mail: solangerocha@gmail.com

Material recebido em setembro de 2008 e selecionado em setembro de 2008.

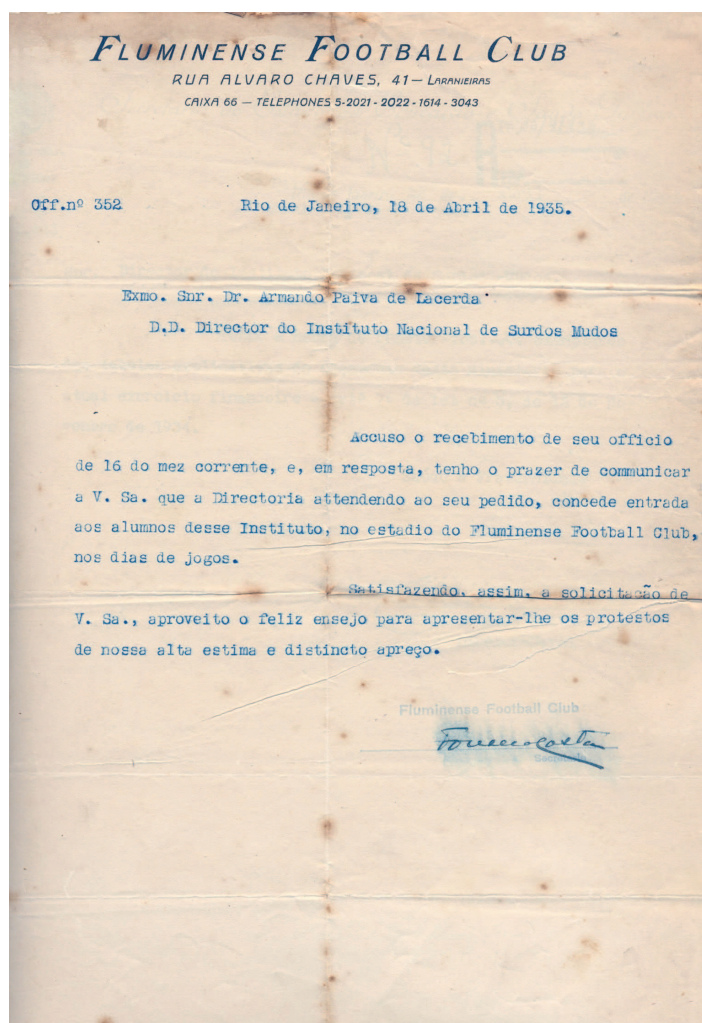
A proximidade física do INES com o Fluminense Futebol Clube possibilitou inúmeras parcerias no âmbito das atividades esportivas. Além de poderem assistir aos jogos sediados em seu campo, como mostra o ofício de 1935, muitos dos nossos alunos tiveram desempenhos memoráveis em diversas competições realizadas na sede desse tradicional clube carioca.

Em matéria publicada no Jornal Correio da Manhã, de 31 de outubro de 1958, encontramos o significativo registro:

“No Fluminense A Olimpíada do Surdo”

Outra Vez o Fluminense

Conforme aconteceu na I Olimpíada Nacional de Surdos mais uma vez vem a diretoria do Fluminense F. C. prestar solidariedade à causa dos deficientes da audição colocando o seu estádio à disposição do Instituto Nacional de Educação de Surdos.



A ESCRITA DE SI: DISCURSOS SOBRE O SER SURDO E A SURDEZ

Writing about yourself: discourses on the deaf subject and on deafness

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro*

*Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos – PosLin. Área de Concentração: Lingüística do Texto e do Discurso. Linha de Pesquisa: Análise do Discurso. Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara. Data de defesa: 20/11/2008.

E-mail: mclaramaci@hotmai.com

Material recebido em novembro de 2008 e selecionado em novembro de 2008.

RESUMO

A partir da análise do discurso de tendência francesa como arsenal teórico-metodológico e valendo-nos sobretudo dos estudos desenvolvidos por Dominique Maingueneau (1998, 2005, 2006), objetivamos nesta dissertação analisar os discursos sobre o ser surdo e a surdez produzidos na condição de surdez, buscando depreender as imagens de surdez discursivamente produzidas pelos próprios sujeitos. Para tanto, 21 questionários respondidos em português escrito por surdos universitários foram analisados. As análises partiram da seguinte conjectura: a partir da tríade *universo, campo e espaço discursivo*, apresentada por Maingueneau (2005), foi possível projetar o campo discursivo da surdez, constituído por um espaço onde se confrontam duas formações discursivas (FD) – uma clínica, outra lingüístico-antropológica. A partir da primeira FD podem-se vislumbrar *discursos de fundamentação ouvintista*, caracterizados pelo princípio de que

o surdo é um “ouvinte incompleto”, que pode “aperfeiçoar-se” por meio de condutas específicas. A partir da segunda FD originam-se *discursos de fundamentação surda*, determinando uma conduta de vida pautada pela riqueza da “experiência visual”, postulando que ser surdo é uma questão vivencial, que se baseia em uma língua e em uma comunidade específica. As análises partem da compreensão deste “embate de FDs” que se institui nesse espaço discursivo. Constatamos, nas análises, maior ocorrência do discurso de fundamentação surda (DFS) no corpus da pesquisa (81%). Apenas 19% dos discursos

analisados se mostraram condizentes com o discurso de fundamentação ouvintista (DFO). Entre as inúmeras imagens da surdez delineadas nos discursos, encontramos as seguintes oposições: no DFS, a surdez é vista a partir dos semas *normalidade surda / comunidade / independência e liberdade / afirmação de felicidade*, ao passo que no DFO, ela é vista a partir dos semas *deficiência ouvinte / solidão e exclusão / subordinação à tentativa de adequação / afirmação de sofrimento*.

Palavras-chave: Surdez. Imagem. Discurso. Análise do discurso. Formação discursiva.

A partir da primeira FD podem-se vislumbrar discursos de fundamentação ouvintista, caracterizados pelo princípio de que o surdo é um “ouvinte incompleto”, que pode “aperfeiçoar-se” por meio de condutas específicas.

RESENHAS DE LIVROS

CONSUMO, NARCISISMO E IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS – UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL

Consumption, narcissism and contemporary identities – a psychosocial analysis

Resenha do livro: CONSUMO, NARCISISMO E IDENTIDADES CONTEMPORÂNEAS – UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL.

Autores: Maria de Fátima Vieira Severiano & José Luis Álvaro Estramiana.

Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

Monique Franco *

*Doutora em Comunicação e Cultura – UFRJ/ECO. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP. Membro do Conselho Executivo de Publicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/MEC..

E-mail: mfranco@uerj.br

Material recebido em julho de 2008 e selecionado em agosto de 2008.

A partir de três grandes pares de eixos: modernidade/ pós-modernidade, globalização/consumo e sociedade da informação/ novas tecnologias, o livro apresentado por Maria de Fátima Vieira Severiano & José Luis Álvaro Estramiana tem como objetivo principal identificar “quais as repercussões que o advento das sociedades contemporâneas provocou na subjetividade dos indivíduos e em seus vínculos sociais”. (p.17)

Num denso diálogo com a abordagem crítica da Escola de Frankfurt, os autores percorrem, no primeiro eixo, *O enfoque sociológico sobre a modernidade e a pós-modernidade: implicações psicossociais*, as referências históricas, econômicas, sociais e culturais do período que envolve a chamada modernidade, para possibilitar “ao leitor compreender o debate contemporâneo acerca da continuidade ou ruptura da atual ordem social, assim como a diversidade dos posicionamentos teóricos nele implicados”. (p.18)

Dessa forma, temas como a secularização e o desencantamento do mundo, a separação natureza/cultura, a instauração do método científico e conseqüente racionalização, a crescente diferenciação dos setores da vida social, a criação dos Estados Nacionais e o estabelecimento de princípios universais, entre outros, são trazidos à cena moderna por meio de uma narrativa pequena e de fácil entendimento.

Mas a maior contribuição do livro está, sobretudo, em articular com propriedade as implicações dessas características no comportamento individual e coletivo do período. Tomando por base o modo de produção capitalista, os autores apresentam, de forma sintética, a dinâmica das relações de produção e consumo e as diversas éticas daí derivadas, tendo como tese central a noção de que “as atividades econômicas de produção e consumo de bens se realizam sempre em um dado contexto cultural, com





RESENHAS DE LIVROS

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

105

formas próprias de produção de excedentes, distribuição e consumo de bens materiais e simbólicos, em cujas trocas estão implicados vínculos sociais e relações de poder, configuradas histórica e culturalmente, que exercem profunda influência sobre os processos subjetivos”. (p.27)

Com essa mesma estrutura, a crise do capitalismo e a possível ruptura deste para a configuração da chamada pós-modernidade é apresentada. Surgem os temas do niilismo, do fim das narrativas mestras, da perda da transcendência e a suspeita do fim da história, do neo-individualismo e do relativismo, do imediatismo, hedonismo e narcisismo. Juntamente com esses aspectos, apresentam-se novas formas de relações sociais que, segundo os autores, renunciam aos projetos coletivos e acentuam a “ética hedonista” das sociedades de consumo em que a linguagem e todo o seu aparato discursivo passa a se configurar num novo regime de verdade.

O segundo eixo do livro aborda a *Transformação social nas sociedades de consumo contemporâneas: os processos de globalização e seus efeitos*. Mais uma vez, de forma clara e concisa, conceitos importantes como globalização, mundialização, indústria cultural são analisados em constante diálogo com os novos referentes identitários da contemporaneidade, tendo no consumo, uma das categorias-chave. Isso porque os autores sustentam a hipótese de está em curso um processo cada vez mais acentuando de deslocamento do “valor de uso” dos “objetos” para um “valor simbólico”, do qual os indivíduos se utilizam para se reconhecer e diferenciar, ou seja, um incremento do conhecido processo já sinalizado por Marx, a fetichização das mercadorias, associado a um novo tipo de personalidade narcísea.

A sociedade da informação e novas tecnologias como potência e não como causa dessas mudanças. É com esse

sentido que as análises do terceiro e último eixo do livro se apresentam ao leitor que busca compreender um pouco mais, não só as características das sociedades midiáticas e das chamadas novas tecnologias, mas também a produção de sentido na era da informação e os efeitos das novas tecnologias na constituição das subjetividades contemporâneas, bem como na formação de vínculos sociais. Mas os autores alertam, citando Lucien Sfez: “[...] nunca se falou tanto da comunicação quanto numa sociedade que não sabe se comunicar consigo mesma [...]” (p. 79) e concluem que “[...] as novas transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas nos levam a constatar, finalmente, que as mudanças ocorridas não estão em descontinuidade em relação às sociedades anteriores, mas implicam um aguçamento de alguns de seus elementos”. (p.87) Percorrer esse caminho é a grande contribuição deste pequeno livro.

Num denso diálogo com a abordagem crítica da Escola de Frankfurt, os autores percorrem, no primeiro eixo, *O enfoque sociológico sobre a modernidade e a pós-modernidade: implicações psicossociais*, as referências históricas, econômicas, sociais e culturais do período que envolve a chamada modernidade, para possibilitar “ao leitor compreender o debate contemporâneo acerca da continuidade ou ruptura da atual ordem social, assim como a diversidade dos posicionamentos teóricos nele implicados”

MATERIAL

TÉCNICO-PEDAGÓGICO

QUANDO SE ESCUTA COM OS OLHOS

Listening through the eyes

É com muito orgulho que o INES apresenta o recente trabalho da Divisão de Audiologia. O material, apresentado sob a forma digital, fornece subsídios técnico-científicos relativos à prevenção e ao diagnóstico precoce da surdez e auxilia no

desenvolvimento de campanhas e projetos nesta área. Atende aos alunos deste Instituto e à comunidade de todo o Brasil, na faixa etária do recém-nascido ao idoso.

Instituto Nacional de Educação de Surdos
• DIVISÃO DE AUDIOLOGIA •

Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria de
Educação Especial

Ministério
da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

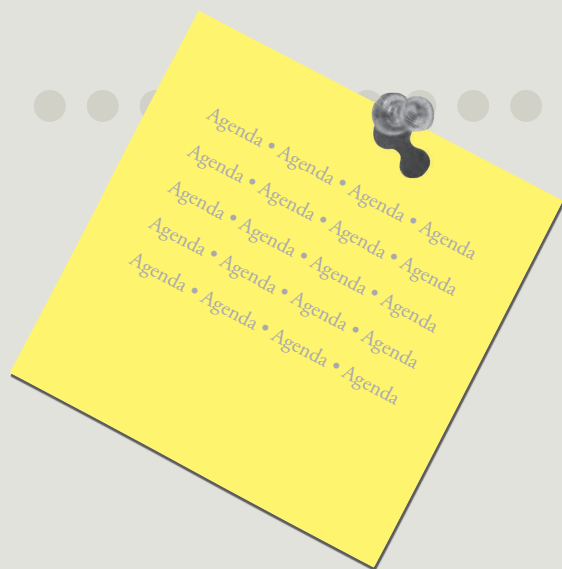
Quando
se **Escuta**
com os
Olhos



Um Documentário Sobre
a Surdez e seu Diagnóstico

Produzido no Pólo Industrial de Manaus por Cooperdisc Indústria de Tecnologia Digital da Amazonia Ltda - CNPJ: 07.500.712/0001-19 - Rua João Marcos Pozzetti nº L76C-2, Distrito Industrial - Manaus - A - Sob encomenda de SIMProduções Ltda - CNPJ: 27.615.174/0001-69

DVD VIDEO ALL0412007



✓ VII Congresso Internacional

XIII Seminário Nacional do INES

Discutindo Ensino de Qualidade em Diversos contextos de aprendizagem em países Ibero-Americanos

De 24 a 26 de setembro de 2008

Sheraton Hotel & Resort –Rio de Janeiro

✓ 31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu

Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação

De 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu/Minas Gerais

✓ I Seminário internacional sobre exclusão, inclusão e diversidade na educação

De 24 a 27 de março de 2009

Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação – João Pessoa – Paraíba

✓ III Congresso Brasileiro de Educação Especial

De 02 a 05 de dezembro

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos – São Paulo

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a Prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção Acadêmica:** referência de dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de Livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material Técnico-Pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o Acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

Os interessados em enviar artigos para a Revista ESPAÇO devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A **ESPAÇO** aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões etc. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.

2. Os **ARTIGOS** devem ter no mínimo trinta mil e no máximo cinquenta mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com *Ferramentas* do processador de textos (*Word* ou *Star Office*, por exemplo)).

3. A publicação de **ARTIGOS** está condicionada a dois pareceres de membros do Conselho Editorial ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da **ESPAÇO**, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

4. De acordo com a caracterização das seções, a **ESPAÇO** também publica **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**, **RESENHAS** e **RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES**.

5. As **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA** não devem ultrapassar vinte mil caracteres e deverá atender aos demais requisitos dos artigos.

6. As **RESENHAS** não devem ultrapassar oito mil caracteres com espaços e os **RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES** quatro mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada e a digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos. As **RESENHAS** serão submetidas aos pareceristas *ad hoc*.

7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção **DEBATE**. Nesse caso, a **ESPAÇO** procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Os textos devem obedecer ao limite de cinquenta mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

109

8. Os originais poderão ser encaminhados à comissão editorial da **ESPAÇO** (comissaoeditorial@ines.gov.br) ou pelo correio. Nesse último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em disquete ou CD.
9. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em um dos programas de edição de texto em formato *Word for Windows*. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data: p.), como nos exemplos: (Ferreira, 2004) ou (Ferreira, 2004: p. 39). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, como por exemplo: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b).
11. As Referências Bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. **Textos que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão considerados para exame e publicação.** Observa-se que as bibliotecárias das Universidades estão aptas a oferecer orientações relativas ao seu uso correto. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: *Inserir/Notas*).
13. Todos os artigos devem conter, no início, título em português e **em inglês**, resumo (em português) e *abstract* (em inglês) que não ultrapassem mil caracteres cada, com indicação de pelo menos três palavras-chave e *keywords*.
14. **Ao início do texto, o autor deve também fornecer dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço postal completo para correspondência.**
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se os locais em que devem ser inseridos), devendo ser numerados e titulados e apresentando-se indicação das fontes correspondentes. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.
16. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais.
17. A ESPAÇO não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto em fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar negrito e maiúsculas para o título principal, e negrito e maiúsculas e minúsculas nos subtítulos das seções.
3. Assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo;
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*;
5. Para ênfase ou destaque no interior do texto, utilizar apenas itálico;

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

6. As citações diretas com mais de três linhas devem aparecer em Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com recuo de 4 centímetros da margem esquerda, sem as aspas.

Orientação para aplicação das normas da ABNT

1. **Livros:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula / nome do livro em itálico seguido de dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal /PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/ edição / local seguido de dois pontos / editora / VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

Exemplo: SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

2. **Artigos:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula / título do artigo em fonte normal /PONTO/ título do periódico em itálico /VÍRGULA/ volume /VÍRGULA/ número do periódico /VÍRGULA/ páginas correspondente ao artigo /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

Exemplo: MACHADO, L.R.S. Cidadania e trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v. 4, nº 28, p. 35-8, 1985.

3. **Coletâneas:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula /PONTO/ título do capítulo em fonte normal /PONTO/ In: /sobrenome do(s) organizador(es) em maiúscula seguido(s) das iniciais dos respectivos nomes / Org(s) entre parênteses / título da coletânea em itálico / dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal /PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/ edição, local da publicação seguido de dois pontos / editora /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

Exemplo: AZÙA, Félix. Sempre em Babel. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

4. **Dissertação ou tese acadêmica:** sobrenome do autor em maiúscula /PONTO/ nome em maiúscula e minúscula /PONTO/ título da obra (em itálico) /DOIS PONTOS/ subtítulo, se houver, em fonte normal /PONTO/ ano da defesa /PONTO/ tipo (dissertação ou tese) / grau acadêmico obtido (entre parênteses) /TRAVESSÃO/ Instituição onde foi apresentada /PONTO.

Exemplo: COSTA, Rejane Pinto. *O Ensino de Inglês em uma Ótica Multicultural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da UFRJ.



GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/08

111

CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- ***Espaço Aberto / Open Space***: theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- ***Debate / Debate***: articles with different approaches on a previously chosen theme.
- ***Atualidades em Educação / News on Education***: theoretically relevant articles on Education.
- ***Reflexões Sobre a Prática / Reflections on the Practice***: articles describing and discussing professional experiences.
- ***Visitando o Acervo do INES / Visiting INES Collection***: comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.
- ***Produção Acadêmica / Theses and dissertations abstracts***: abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- ***Resenhas de Livros / Reviews***: critical book reviews.

Format and Preparation of the manuscripts

1. ESPAÇO publishes original articles of Brazilian and foreign authors that discuss education based on theoretical studies, research, reflections about concrete practices, as well as polemic discussions and the like. Exceptionally it can publish national or international articles previously edited in books or journals that have narrow circulation in Brazil.

2. The articles should be of the minimum length of thirty thousand and maximum of fifty thousand characters with spaces, including bibliographic references and notes, counted with the Tools of the *Word processor* - either *Word* or *Star Office*, for instance).

3. The publication of articles is conditioned to two appraisals by referees from the Editorial Board and/or by *ad hoc* referees. The selection of articles for publication takes into account its contribution to General Education, Special Education, Education of the Deaf and similar areas and to the editorial line of ESPAÇO, as well as the originality of the theme and of its discussion and the rigor and consistency of its theoretical and methodological framework. Any eventual change in structure or content as suggested by either the referees or the Editorial Board is only incorporated into the text with the thorough agreement of the authors.

4. According to the characterization of its sections, ESPAÇO also publishes REFLECTIONS ON THE PRACTICE, REVIEWS and THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS.

5. REFLECTIONS ON THE PRACTICE should be of the maximum length of twenty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.

6. BOOK REVIEWS should not exceed eight thousand characters with spaces and THESES and DISSERTATIONS ABSTRACTS should not consist of more than four thousand. Complete bibliographic references are obligatory for reviewed or commented texts and the typing and formatting should follow the same instructions given for the articles. The BOOK REVIEWS will be submitted to the *ad hoc* referees.

7. Texts that discuss polemic subjects or that debate a particular point of view or opinion on a subject can be published in the section named DEBATE. In this case, ESPAÇO tries to publish at least two articles with different approaches. The texts should not exceed fifty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.

8. The original manuscripts can be sent to the Executive Committee of ESPAÇO either by mail (including one copy in press and the corresponding file in a floppy disk) or by the e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

9. The articles and other texts for publication should be typed in one of the programs of text editors in Words for Windows format. Instructions for formatting the manuscripts can be found at the end of this guideline.

10. Citations of authors within the text should be as follows: (Author, date) or (Author, date: page.), as in the following examples: (Ferreira, 2004) or (Ferreira, 2004: p. 39). Different titles of the same author that have been published in the same year should be mentioned with a different letter after the date, as for instance: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b) and so forth.

11. Bibliographic references should have only the authors and texts cited within the article and should be presented at the end of it, in alphabetic order. *Articles without bibliographic references or works that inappropriately present the references will not be considered for publication.*

12. References at the bottom of the page should be exclusively of a clarifying nature. All of those should be numbered and be presented at the bottom of the page (please use the automatic computer key that reads *Insert/Notes*).

13. All the articles should have, in the beginning, **a title in English and in Portuguese, a summary (in Portuguese) and an abstract (in English)**. Those should not be longer than a thousand characters each, indicating at least three key words.

14. **In the beginning of the paper, the author should also present data relative to his/her highest degree, institution and area of knowledge, as well as full e-mail and postal address for correspondence.**

15. Tables, graphs, maps, images and others should be presented in separate sheets and the places where they should be inserted should be presented. They also should be numbered and have titles attached to them, as well as present their corresponding sources. Whenever possible, they should be available in a direct reproduction mode.

16. Sending an article for publication implies in the cession of copyrights to ESPAÇO.

17. ESPAÇO is not compelled to give back the manuscripts it has received.

Instructions in order to format the manuscripts

1. The whole manuscript should be typed in Times New Roman, size 12, with simple lines between them, without any special fonts or attributes for titles and sections.

2. Use bold and capital letters for the main title, and bold and capital and normal letters for the sub-titles of sections.

3. For highlighting purposes within the manuscript, use only italics; also, paragraphs should be signaled only with a touch of tabulation and by touching the *Enter* key only.

4. Separate titles of sections, name of the author and so on from the main text with a double *Enter*.

5. For transcriptions, use the same Times New Roman, size 11, separated from main text with a double *Enter* and introduced with two tabulation touches.



Realização

INES

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Secretaria de Educação Especial

Ministério da Educação

