

ISSN 2177-5087

# ECCOM

Revista

EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO

---

Lorena, SP – Brasil

volume 1, número 1, jan./jun. 2010

---



# **ECCOM – Revista de Educação, Cultura e Comunicação**

Lorena, SP, volume 1, número 1, jan./jun 2010

© Faculdades Integradas Teresa D'Ávila – FATEA

Curso de Comunicação Social

ECCOM – Revista de Educação, Cultura e Comunicação / Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - vol. 1, n. 1 (2010). – Lorena, SP: Curso de Comunicação Social, 2010 –

Semestral  
ISSN: 2177-5087

1. Educação - periódicos. 2. Cultura - periódicos. 3. Comunicação - periódicos. I. Brasil, Faculdades Integradas Teresa D'Ávila.

CDU.001.5(05)

## **Equipe Editorial**

### **Editor Científico**

Neide Aparecida Oliveira, FATEA, Brasil

### **Editor Gerente**

Neide Aparecida Oliveira, FATEA, Brasil

### **Revisores**

Neide Aparecida Oliveira, FATEA, Brasil (Línguas portuguesa e inglesa)

Walter Moreira, FATEA, Brasil (Normatização)

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson da Silva Mello, UNIFEI, Brasil

Prof. Dr. André Luiz Moraes Ramos, FATEA, UniFOA, Brasil

Prof. Dr. Carlos Manuel Nogueira, Universidade de Lisboa, Portugal

Profª Drª Débora Burini, UFSCar, Brasil

Profª Drª Lucia Rangel Azevedo, FATEA, Brasil

Profª Drª Olga de Sá, PUC-SP, FATEA, Brasil

Prof. Dr. Rosinei Batista Ribeiro, UniFOA, FATEA, Brasil

Prof. Dr. Walter Moreira, UNIMAR, Brasil

Prof. Me. Jefferson José Ribeiro de Moura, FATEA, UNITAU, Brasil

Profª Me. Neide Aparecida Arruda de Oliveira, FATEA, Brasil

Publicação On Line

<http://publicacoes.fatea.br/>

<http://www.issuu.com>

© Faculdades Integradas Teresa D'Ávila – FATEA

Curso de Comunicação Social

## SUMÁRIO

### ARTIGOS

ARQUITETURA, FÉ E PODER NO VALE DO PARAÍBA: O GYMNASIO SÃO JOAQUIM DE LORENA E O SERMÃO DAS PAREDES (1890-1913).....	7
<i>Davi Coura Borges</i>	
A LENDA DE PEDRO SEM: DA ORALIDADE À POESIA ROMÂNTICA, AO CORDEL (PORTUGUÊS E BRASILEIRO) E À LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS.....	17
<i>Carlos Nogueira</i>	
TELEVISÃO, EDUCAÇÃO E CRIANÇAS: OS DESAFOS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....	39
<i>Neide Aparecida Arruda de Oliveira, Vanessa Aparecida Ferreira Mariotto</i>	
A PERCEPÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES VINCULADAS À DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE GUARATINGUETÁ – SP: UM ESTUDO DE CASO.....	47
<i>Irani Cristina Silvério Tirelli</i>	
A CIDADANIA EM RELAÇÕES PÚBLICAS.....	57
<i>Aline Fernanda Lima</i>	
ESPAÇOS VIRTUAIS DE RELACIONAMENTO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO ORKUT.....	67
<i>Walter Moreira, Vera Ventura Rodrigues</i>	
PESQUISA DE INTENÇÃO DE VOTO: O TIGRE DE PAPEL.....	75
<i>Jefferson José Ribeiro de Moura, João Rangel Marcelo</i>	
NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA.....	83
<i>Miguel Adilson de Oliveira Júnior, Ária Lobo da Silva</i>	
NORMAS PARA ENVIO DE ORIGINAIS.....	85

## EDITORIAL

O Curso de Comunicação Social das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (FATEA ) – representando as habilitações : Jornalismo, Rádio e Televisão, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas –apresenta o primeiro número da Revista eletrônica ECCOM – Educação, Cultura e Comunicação Social.

A revista ECCOM será um periódico multidisciplinar, de periodicidade semestral, que publicará artigos e resenhas do corpo docente desta comunidade educativa ou de outras que queiram trocar experiências, publicar trabalhos que se interessem pelo desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e pedagógico nos diversos campos e áreas do saber.

Os artigos enviados devem contemplar as áreas de Comunicação Social, Educação e Cultura reunidos nos grandes temas, a saber: Educomunicação, Crítica e Mídia, Educação e Cidadania, Novas tecnologias, Sociedade e Cultura, Linguagem Midiática, Responsabilidade Social, História e Evolução.

Neste número inaugural, o prof<sup>o</sup> Dr. Carlos Nogueira, Doutor em Literatura pela Universidade de Letras da Universidade Nova de Lisboa / Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, trata da lenda de Pedro Sem: da oralidade à poesia romântica, ao cordel (português e brasileiro) e à literatura para crianças e jovens.

O artigo da professora, Neide Aparecida Arruda de Oliveira, Mestre em Linguística Aplicada, e Vanessa Ferreira Mariotto, Graduada em Psicologia e Especialista em Psicomotricidade pelo Centro Salesino de Lorena, aborda o papel da televisão na educação brasileira e a sua relação com o ambiente escolar e familiar. A televisão é considerada por muitos teóricos como a “babá eletrônica” das crianças da modernidade. Por isso, é proposta uma reflexão sobre os conteúdos televisivos apresentados e a sua influência na formação da criança.

David Coura, Me. em Educação pela PUC/SP, procura entender, à luz da História da Educação, as relações entre arquitetura, fé e poder no Vale do Paraíba. Para tanto, utiliza a arquitetura da Instituição Salesiana de Lorena, o Gymnásio São Joaquim, durante os anos de 1890 a 1913, entendendo-a como baluarte da Igreja Católica, para cristalização de seus dogmas no imaginário sócio-político da recente República Brasileira.

O presente artigo da Me. Irani Tirelli, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté, caracteriza-se como um estudo de caso e busca verificar se a realização de uma prática pedagógica ambiental eficaz está ou não diretamente relacionada à formação acadêmica e também à formação continuada do educador. Para isso, identificou as escolas públicas regulares vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá – SP que, no ano de 2006, desenvolveram práticas pedagógicas ambientais.

A professora, Mestre, Aline Fernanda Lima busca refletir sobre a cidadania como um fenômeno ao longo da história da sociedade, destacando as diferentes concepções do termo. Com isso, pretende-se apontar indicativos da função cidadã da atividade de Relações Públicas.

Walter Moreira, doutorando pela ECA/USP e Vera Ventura Rodrigues, graduada em Rádio e TV pela Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, a partir da leitura das tecnologias de informação e comunicação e suas ferramentas de aproximação de pessoas, discutem, por meio de uma pesquisa exploratória, os espaços virtuais de relacionamentos com foco no Orkut, buscando compreender sua influência na construção da identidade do seu público usuário jovem.

Finalizando esta primeira edição, encontra-se o artigo dos professores Jefferson José Ribeiro de Moura, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e graduado em Comunicação Social pela USP, e João Rangel Marcelo, Mestre pelo Prolam/USP, que discutem a influência das pesquisas de intenção de voto que dão subsídios estatísticos à opinião pública em relação à escolha de candidatos nas eleições.

Assim, nasce a revista ECCOM, dialogando com as diversas áreas do conhecimento, divulgando pesquisas e artigos inéditos para a comunidade.

*Neide Aparecida Arruda de Oliveira*

*Editora Gerente*

# Arquitetura, fé e poder no Vale do Paraíba: o Gymnásio São Joaquim de Lorena e o Sermão das Paredes (1890-1913)

Davi Coura Borges

*Mestre em Educação pela PUC-SP. Professor efetivo de História da rede pública de ensino do estado de São Paulo e professor da rede particular de ensino.*

## RESUMO

*O presente trabalho procura entender, à luz da História da Educação, as relações entre arquitetura, fé e poder no Vale do Paraíba. Para tanto, utiliza a arquitetura da Instituição Salesiana de Lorena, o Gymnásio São Joaquim, durante os anos de 1890 a 1913, entendendo-a como baluarte da Igreja Católica, para cristalização de seus dogmas no imaginário sócio-político da recente República Brasileira. Como fonte utiliza a revista O Grêmio, fundada em 1910 e redigida pelos alunos do grêmio Joaquim Nabuco, do Gymnásio São Joaquim. Utiliza também fontes iconográficas encontradas nas páginas da revista O Grêmio, no acervo de fotos do CEDOC (centro de documentação do Colégio São Joaquim), e da coleção particular do Professor e fotógrafo lorenense, Ércio Molinari.*

## PALAVRAS-CHAVE

*Arquitetura escolar; Salesianos; Lorena; Instituições Escolares.*

## ABSTRACT

*This work intends to understand the relations among the architecture faith and power in Paraíba Valley analysed by the Education History. For this purpose, it was studied São Joaquim's architecture, from 1890 to 1913, belonging to Catholic Church. As data were used the magazine O Grêmio founded in 1910 and written by the students of Joaquim Nabuco, from São Joaquim High School. It used to photos of CEDOC (Center of document of São Joaquim High School) and the private collection of the teacher and photographer from Lorena, Ercio Molinary..*

## KEYWORDS

*School architecture; Salesianos; Lorena; School Institutions.*

# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura entender, à luz da História da Educação, as relações entre arquitetura, fé e poder no Vale do Paraíba. Para tanto, utiliza a arquitetura da Instituição Salesiana de Lorena, o *Gymnásio São Joaquim*, durante os anos de 1890 a 1913, entendendo-a como baluarte da Igreja Católica, para cristalização de seus dogmas no imaginário sócio-político da recente República Brasileira.

Como lugar empírico de surgimento e reprodução da cultura da escola, as Instituições Escolares passaram a ser estudadas de forma mais sistemática, acompanhando o contexto de reformulação e inovações das pesquisas em História da Educação.

Pesquisadores portugueses como Justino Pereira de Magalhães e Antonio Nóvoa, com suas respectivas obras: *Contributo para a História das Instituições Educativas – Entre a Memória e o Arquivo* e *As organizações escolares em análise*, e o de André Petitat, *Produção da escola, produção da sociedade*, desenvolveram em seus países investigações que ampliaram as concepções sobre a cultura escolar, propondo novas tendências teórico-metodológicas para a investigação das Instituições Escolares.

Segundo Magalhães (2005, p. 98):

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro. É uma história, ou melhor, são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar.

No Brasil, as pesquisas sobre Instituições escolares acompanham um horizonte comum com as produções de autores estrangeiros, sendo destaque as pesquisas sobre criação e desenvolvimento das instituições escolares, a arquitetura escolar, os processos de conservação e de mudança do perfil dos docentes e dos alunos e as formas de configuração e transformação do saber veiculado nessas instituições (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 21). Como destaque temos os trabalhos de Ester Buffa e Paolo Nosella, *Schola mater: a antiga escola normal de São Carlos 1911–1933*, e *A escola profissional de São Carlos*, que nos mostram de um lado, uma escola vultuosa, voltada para a formação de uma elite econômica e política, que percebeu na educação e na aquisição cultural uma forma de se distinguir socialmente, e, de outro lado, um colégio arquitetonicamente modesto, voltado a atender uma população subalterna, mandada, desfavorecida economicamente, formada para atuar no trabalho mecânico.

Por meio desses trabalhos sobre Instituições Escolares uma nova concepção sobre a estrutura educacional brasileira esta se configurando, apoiando-se em novos sujeitos e objetos pertencentes ao espaço escolar. As pesquisas estão dando conta de uma história educacional inédita, revelando-nos vozes e rotinas passadas até então não consideradas e que contribuem para a elaboração, cientificamente estruturalizada, de uma nova História da Educação, que leva em conta as particularidades regionais e as singularidades das instituições de ensino.

A delimitação temporal desta pesquisa, 1890 a 1913 foi feita a partir das fontes selecionadas para a execução da mesma. Utilizei como fonte a revista *O Grêmio*, fundada em 1910 e redigi

da pelos alunos do grêmio Joaquim Nabuco<sup>1</sup>, do Gymnásio São Joaquim. Todos os exemplares dessa revista encontram-se atualmente no CEDOC (Centro de Documentação), do Colégio São Joaquim de Lorena.

Utilizo também fontes iconográficas encontradas nas páginas da revista O Grêmio, no acervo de fotos do CEDOC e da coleção particular do Professor e fotógrafo loreense, Ércio Molinari. Estas, possibilitam um contato empírico com a arquitetura do prédio, com os alunos e professores da Instituição, com o cotidiano escolar, proporcionando um resgate do contexto cultural daquele momento histórico (KOSSOY, 1995).

## 2 A CIDADE DE LORENA E OS SALESIANOS

*“Terra, nova terra minha, que procuro servir, como o estrangeiro que, ofuscado, planta e colhe, ou como o neto que restaura em chão maior a residência dos avós e nele firma a casa de seus filhos, um lar de pedra para os filhos de seus filhos;”*

*(Péricles Eugênio da Silva Ramos)*

Os Salesianos são uma comunidade cristã fundada em 1859, em Turim (Itália) pelo padre italiano Giovane Bosco (Dom Bosco). O nome Salesiano vem de São Francisco de Sales, Bispo de Genebra no século XVII e patrono dos Salesianos. Segundo Dom Bosco, este Santo possuía qualidades essenciais para a edificação de sua obra, sendo exemplo a paciência e caridade pastoral.

No Brasil os salesianos se estabeleceram primeiramente em Niterói com o Colégio Santa Rosa no ano de 1883, depois em São Paulo com Liceu Coração de Jesus no ano 1885 e em Lorena com o Gymnásio São Joaquim durante o ano de 1890. Com o crescimento das comunidades com o passar dos anos tornou-se necessário a criação de novas casas e inspetorias em outros estados.

Guaypacaré, Terra das Palmeiras Imperiais ou Lorena, como hoje é conhecida, está localizada na Zona do Alto Vale do Paraíba. O povoado nasceu como ponto de apoio das expedições bandeirantes que iam para as Minas Gerais à procura de ouro. Passado o ciclo da exploração do ouro em Minas Gerais, Lorena como outras cidades vizinhas, vive um período de abandono, mas o Ciclo do Café no século XIX, proporcionou a oportunidade de recuperação da região.

Nas últimas décadas do século XIX, os antigos cafezais valeparaibanos esgotaram-se e foram transformados em pastagens para gado leiteiro. Os fazendeiros não conseguem manter a mão-de-obra dos ex-escravos nem dos imigrantes e, uma vez arruinados, vendem grande parte de suas propriedades.

---

Com a falta de mão-de-obra e o perecimento dos velhos cafezais, a pecuária ocupa o seu lugar, nas fazendas. As antigas famílias locais instalam-se na capital ou mudam-se para as

<sup>1</sup> Foi fundado em 1910, pelos alunos do curso Secundário do Ginásio. Nele eram feitas leituras, declamações, discutido assuntos relacionados ao cotidiano escolar e aos acontecimentos do mundo, como guerras e novidades tecnológicas. O Grêmio Joaquim Nabuco possuía uma biblioteca particular e uma sala própria para reuniões. Seus membros, secretários, presidente e vice-presidente eram indicados e eleitos pelos seus sócios.

novas regiões. Os mineiros, pecuaristas de leite e de gado de corte, vão comprando as velhas propriedades rurais decadentes, no vale paulista, a preço vil (MOTTA SOBRINHO, 1978, p. 103).

Em meio à estagnação econômica, ao quadro desanimador e ao despovoamento da região, ocorre a Proclamação da República e a vinda dos padres salesianos para Lorena em 1890.

Para situar os motivos e os fatores determinantes da instalação dos salesianos na região, apresento um rápido panorama da sua história e fundação<sup>2</sup>.

No ano de 1887 um comerciante rico da cidade, o Conde Moreira Lima, faz um convite aos Salesianos para que estes instalassem aqui a terceira casa no Brasil. A proposta foi aceita devido as facilidades oferecidas pelo Conde: doação de um prédio, de terrenos, mobílias e reformas necessárias, também pela localização da cidade, situada entre São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O terceiro colégio salesiano no Brasil começou a funcionar no dia 3 de março de 1890 e segundo seu primeiro diretor, padre Carlos Peretto, destinado “para estudos primário e secundário e ensino também de artes e ofícios, com o fim de dar aos meninos, juntamente com educação moral e religiosa, uma instrução proporcionada a sua condição e formá-los [...] virtuosos cidadão e bons operários” (AZZI, 1983. p. 234).

### **3 CONTEXTO RELIGIOSO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA VINDA DOS SALESIANOS PARA O BRASIL**

Para entendermos o amplo movimento de renovação, pela qual passou a instrução pública e particular, torna-se necessário verificar o papel atribuído à educação no final do século XIX e início do XX. A educação passa a ser a alavanca para a regeneração social e ferramenta capaz de colocar o Brasil na marcha dos países “civilizados”.

Como pioneiros neste processo de reformulação educacional, temos o Estado de São Paulo. Este, passa a ser referência e a ditar as regras e as inovações didático-pedagógicas de outros Estados do Brasil. Os republicanos paulistas “[...] mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação” (SOUZA, 1998, p. 15).

Foi elaborado nesta época/gênese da República brasileira, um amplo projeto civilizador, no qual a educação popular passou a ser entendida como uma necessidade política e social, considerada uma ferramenta de controle e ordem, pacificadora e polidora dos costumes.

A vinda dos Salesianos para o Brasil e a fundação de seus colégios, entre eles o São Joaquim em 1890, inserem-se neste contexto de reformulações educacionais e também num momento, no qual, a Igreja Católica, procurou fundar uma série de colégios por todo o país na tentativa de formar uma elite dentro dos moldes do catolicismo ultramontano ou romanizado<sup>3</sup>.

2 Sobre a história do Gymnásio São Joaquim ver Evangelista (1991); sobre os salesianos e o contexto de sua vinda para o Brasil, suas relações com a sociedade e seus objetivos, Azzi (1998; 2000) e para um estudo exclusivo dos internatos salesianos e suas particularidades, ver Ponciano dos Santos (2000).

3 Durante os séculos XVIII e XIX os católicos da Europa se cindiram em dois grupos: os chamados católicos regalistas, gali-

Estas, por sua vez, deveriam reproduzirem esse discurso nas diversas repartições publicas sob seu comando, na elaboração das leis, na administração burocrática do Estado, ou seja, introduzir os dogmas da Igreja católica sobre a sociedade, utilizando-se da elite política.

A Igreja após o advento da República brasileira vai tentar uma reaproximação com as elites na tentativa de garantir sua independência e ao mesmo tempo sua influência na administração da Pátria. Para isso, assume como bandeira de luta combater as idéias que ameaçavam o Estado, como o socialismo e exigindo em troca a aceitação do embricamento ideológico-religioso nas instituições do Estado, sendo um exemplo, a educação religiosa no ensino público. O Estado por sua vez, incapaz de suprir as demandas educacionais, utiliza-se dos estabelecimentos particulares de ensino no país, de modo a transferir suas responsabilidades para com a educação, principalmente com o Ensino Secundário.

A obra salesiana de Lorena, o Gymnásio São Joaquim, é um exemplo dessa aproximação entre as necessidades da Igreja Católica de se fortalecer e fazer frente ao ensino laico liberal.

Para tanto, muito além dos livros e das articulações políticas, os salesianos, em nome da Igreja, utilizam a arquitetura escolar para dissipar no imaginário coletivo o poder e as aspirações religiosas do catolicismo.

#### **4 O SERMÃO DAS PAREDES**

*Aqui, sob a direção do provector Ver. Sr. P. Antonio Dalla Via, mantem-se, em vasto e bello edificio, o Gymnásio S. Joaquim, o qual dá a centenas de jovens, a par de uma esmerada educação, profusa instrução (Norte Paulista, nº 345 de 5/10/1913, in: O Grêmio nº6 de 1913).*

Ao ler a epígrafe acima, percebemos que a arquitetura do Gymnásio S. Joaquim de alguma forma chamava atenção daqueles que passavam os olhos sobre sua fachada e seu interior, o ginásio era entendido como um lugar, ou seja, uma construção para um fim determinado (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Mais do que “vasto e bello”, o edifício com sua simetria, com seu estilo arquitetônico, com sua imponência e visibilidade, ostentava “uma forma silenciosa de ensino”, como Viñao Frago e Escolano (1998, p. 27) nos apresenta ao citar G. Mesmim (1967). Segundo Viñao Frago e Escolano (1998, p. 26):

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Deste modo, se analisarmos estes edifícios como produtos culturais de sua época, dotados de intenções políticas, pedagógicas e sociais, sua materialidade passa a ser uma importante fonte histórica a ser investigada.

O Gymnásio São Joaquim, a partir de três de março de 1890, começou a funcionar em um pré-canos ou jansenistas, que defendiam os interesses de uma Igreja mais vinculada a sua Nação, sob certa dependência do poder civil e com um cunho de ação política marcadamente político, e os designados como católicos “romanos ou ultramontanos”, que apregoavam uma adesão incondicional ao Papa, dentro de uma Igreja de caráter universal, mas sob a orientação exclusiva da Santa Sé. (AZZI, 1983, p. 27-28).

dio construído para ser casa episcopal dos padres da Igreja de São Benedito, anexa à construção. Com a doação para a Congregação Salesiana, foram feitas algumas reformas e adequações para o funcionamento das aulas, e “desde logo com bom número de alunos, padres, professores e pessoal necessário, comportando dormitório, refeitório e até um teatrinho no pavimento térreo, sendo considerado um chalet mágico<sup>4</sup>” (EVANGELISTA, 1991, p. 199).

Para os padres salesianos de Lorena, a construção de um novo prédio para o funcionamento do colégio atenderia um pressuposto pedagógico e como uma ferramenta para a propaganda da educação católica.

Buffa (2002, p. 32), tratando das relações entre a arquitetura e a educação neste período, apontam que “políticos republicanos e educadores, no final do século XIX, passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Prédios grandes, arejados e bonitos”.

A educação de qualidade teria que ser dada em um ambiente especialmente construído para este fim, e não adaptado. Teria que obedecer prescrições de higiene e salubridade ditadas pelas autoridades competentes, possuir uma pedagogia intuitiva com seus diversos objetos lúdicos, com salas próprias e arejadas, iluminação adequada, vidros e ventilação suficiente.

Neste contexto, com o constante aumento do número de alunos já nos primeiros anos de funcionamento do colégio, e com as limitações espaciais impostas pelo “chalet mágico”,

O primeiro diretor do colégio, Carlos Peretto [...] iniciou a construção da parte central do colégio e da parte da ala direita, parte esta que subiu a uns 6 metros, foi coberta de zinco e serviu para umas primitivas aulas profissionais (encadernação) e (carpintaria). O edifício central (que tinha ficado só nos alicerces) e a parte da ala esquerda foram construídos em 1898 por ordem do Pe. Tomé Barele, diretor (LAGES DE MAGALHÃES, 1990, p. 19).

O novo edifício<sup>5</sup> (Figuras 1 e 2), além de comportar mais que o dobro de alunos e ser um pré-requisito para a prática salesiana de educação, servia também como uma propaganda da força, da moral, da grandeza, da ordem e da qualidade da educação católica oferecida pelos salesianos.

O tamanho da construção, o estilo arquitetônico, a localização central do prédio, os adornos de sua fachada, muito mais do que elementos estéticos, simbolizavam o poder da Igreja Católica representado por uma instituição de ensino confessional. O prédio do *Gymnásio São Joaquim*, no momento estudado, era o maior colégio da cidade e figurava entre as mais belas edificações de Lorena e do Vale do Paraíba.

Era a Igreja fazendo-se ver, a fé materializada em tijolos, impondo-se no cotidiano da cidade e no inconsciente daqueles que fitavam sua imponente fachada.

Em 1902, “foram transferidos para o novo edifício a portaria, a diretoria e outros serviços administrativos, deixando-se o chalé como residência dos salesianos” (EVANGELISTA, 1991, p. 199).

4 Esta denominação foi encontrada em documento escrito pelo Conde Moreira Lima em 1918. Neste, é feita uma narração do contexto histórico em que foi edificada a Basílica de São Benedito e o chalé.

5 O arquiteto responsável pelo projeto da obra foi o Irmão Domingos Delpiano (1844-1920), que fora secretário de D. Bosco. Possuindo um vasto conhecimento em arquitetura, “deixou fama pelos belos projetos arquitetônicos por ele executado no Brasil e no Uruguai” (PONCIANO DOS SANTOS, 2000, p. 219).

85). A sua fachada imponente, a observar a cidade, trouxe implicitamente uma nova dinâmica estético-educacional à vida urbana de Lorena. O colégio passou a ser referencial de educação



Figura 1 (CDOC)

em todo o Vale do Paraíba, adquirindo diversas homenagens em prol do engrandecimento da Pátria e em prol da juventude.

A vós, reverendos Padres Salesianos, bem amados e queridos discípulos de D. Bosco, continuadores da sua obra fecunda, exemplos vivos de perseverança de bondade e dedicação, destemidos missionários do bem, o nosso aplauso sincero pelo muito que tendes feito pela grandeza desta pátria idolatrada (REZENDE, 1913, p.13).



Figura 2 (RODRIGUES, 2006, p. 93)

A imponente construção do Gymnásio São Joaquim (Figuras 1 e 2) obedeceu as regras de iluminação e ventilação suscitadas pela propaganda médico-sanitarista da época<sup>6</sup>.

6 Tematizada a partir das perspectivas dos riscos de propagação dos surtos epidêmicos, a fiscalização da escola sob o ponto de vista higiênico figurou na legislação sanitária paulista desde a década de 90 do século XIX, quer por conta das exigências de ECCOM, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun., 2010

Podemos observar essas preocupações no tamanho e na quantidade de janelas, na presença de vidros nas mesmas, no uso de telhas e tijolos, propiciando assim uma maior salubridade dos espaços internos. A disposição pedagógica dos ambientes (Figuras 1 e 2), pode ser identificada pela estrutura da arquitetura, com dois pavimentos e um hall de entrada, formando assim uma planta em H, com um pátio interno.

Essa fachada, que possui duas alas que avançam para a rua, formam em seu interior ajardinado, um ambiente de acolhimento daqueles que adentram o portão principal da portaria.

As alas são como braços protetores que conduzem os alunos e visitantes para o interior do ginásio. As cantoneiras furando o céu, apontam para o infinito e dão um sentimento de domínio.

As colunas suportando as lages salientes sobre a portaria, simbolizam equilíbrio e harmonia. Sobre os pavilhões laterais da esquerda e direita, observamos tímpanos triangulares preenchidos por saliências circulares, que funcionam como olhos a vigiar a cidade.

A Igreja Católica, por meio da arquitetura escolar, procurou fazer-se presente nas cidades. Em meio aos prédios públicos criados pelo incipiente governo republicano, como os Grupos Escolares, Os Fóruns, as Prefeituras, que ostentavam em suas belíssimas fachadas a força e a ordem do novo regime, as instituições de ensino de caráter confessional, como o Ginásio São Joaquim, disputaram o monopólio espiritual da sociedade, ou seja, a arquitetura passou a ter um sentido pedagógico.

O catolicismo, além das homilias nas Igrejas, passou a ser pregado por meio da arquitetura de seus prédios, ou seja, pelo sermão das paredes.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. **Os salesianos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BUFFA, Ester. História da filosofia das instituições escolares. IN: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados. 2002.

EVANGELISTA, José Geraldo. **História do Colégio São Joaquim: 1890-1940**. São Paulo: Salesiana, 1991.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados. 2002.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática. 1995.

LAGES DE MAGALHÃES, Antonio, Pe. Colégio São Joaquim: 100 anos educando. Lorena. saneamento dos locais de aglomeração, quer pelas possibilidades que oferecia de identificação precoce das doenças transmissíveis. Nesse sentido, a fiscalização da higiene escolar constituía-se em uma atribuição que cabia a todos os inspetores sanitários indistintamente, voltando-se para aspectos ligados à limpeza dos prédios, funcionamento dos banheiros, cubagem do ar nas salas de aula e identificação de casos de moléstias contagiosas (ROCHA, 2007, p. 243).

São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1990.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições escolares em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs). **História da educação em perspectiva**. Campinas, Autores Associados, 2005.

MOTTA SOBRINHO, Alves. **A civilização do café**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PONCIANO DOS SANTOS, Manoel Isaú Souza. **Luz e sombras: internatos no Brasil**. São Paulo: Salesianos, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP& A. 1998.

REZENDE, Antônio Lisboa de. Crônica. **O Grêmio**, 1913, nº4 e 5, p.13).

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola como laboratório. In: BENCOSTA, Marcus Albino Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.



# A lenda de Pedro Sem: da oralidade à poesia romântica, ao cordel (português e brasileiro) e à literatura para crianças e jovens

Carlos Nogueira

*Doutor em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Estudos Portugueses e Brasileiros e Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas (1994) pela mesma Universidade.*

## RESUMO

*Neste ensaio, abordamos a lenda de Pedro Cem a partir das diversas versões que conhecemos, orais e escritas, eruditas e populares, procurando determinar o significado desse diálogo e a estrutura profunda de cada texto.*

## PALAVRAS-CHAVE

*Lenda; Pedro Cem; Intertextualidade; Portugal; Brasil.*

## ABSTRACT

*This issue is a study about Pedro`s Sem from several versions the people know it, oral and written erudite and popular, looking for determinating the meaning of this dialogue and its each structure.*

## KEYWORDS

*Tale; Pedro`s Sem; Intertextuality; Portugal; Brazil*

*E foi assim que ouvi a história de Pedro Sem:*

*Era um agiota muito rico, que vivia naquela torre, lá ao fundo da rua, com a filha de um senhor que lhe tinha pedido dinheiro emprestado e, quando não pôde pagar, ele ficou-lhe com a filha que, coitada, tinha de pagar pela dívida do pai. Tinha o avarento muitos barcos, que iam à Índia e aos Brasis, e ele ia ao alto da torre para, por um óculo, os ver chegar à Foz do Douro. E, em certa tarde de sol, viu chegar a sua frota, carregadinha, e, muito contente, exclamou, enquanto os barcos demandavam o canal do rio: “– Agora nem Deus!”*

*Só que, naquele tempo, Deus ouvia tudo o que se dizia cá em baixo e despenhou uma terrível tempestade que fez naufragar todos os barcos, ao mesmo tempo que um raio veio incendiar o recheio da torre, só dando tempo a que a jovem fugisse para casa de seus pais; e o avaro mai-los criados vieram para a rua tentar debelar o incêndio, o que não conseguiram. Só ficaram com as roupas no corpo. Dinheiro, papéis de dívida, de crédito, jóias, enfim, nada ficou para testemunhar o prestígio de outrora e o velho, sem nunca ter dado nada a ninguém, olhava para as paredes da torre e via-se obrigado a esmolar, dizendo: “Dai alguma coisa ao Pedro Sem, que teve muito e agora não tem!”*

Júlio Couto, “Isto do Pedro Sem...”, in Nuno Pignatelli, *Lenda de Pedro Cem*, Porto, Campo das Letras, 2007.

1. Em 1897, o erudito portuense Francisco Marques de Sousa Viterbo, num opúsculo de seis páginas, afirma: “O Pedro Sem constitui uma lenda que, sendo das que actualmente estão mais em voga em Portugal, é todavia das que se acham menos estudadas debaixo do ponto de vista tradicional e folclórico” (SOUSA VITERBO, 1897)<sup>1</sup>. A esta asserção, que, passados cento e onze anos, se mantém verdadeira em praticamente toda a sua amplitude, apesar do que nos diz Sousa Viterbo, acrescentamos apenas que também a crítica literária não dedicou ainda – que saibamos – qualquer atenção à lenda de Pedro Sem. O propósito deste ensaio não é portanto o de fixar a origem da lenda, a época do seu aparecimento e difusão ou os elementos históricos e sociais que eventualmente a estruturam, mas o de propor uma leitura das formas e dos sentidos que justificam a sua permanência na memória cultural e literária de inúmeras gerações de portugueses (de, pelo menos, meados do século XIX até aos nossos dias) e a sua adaptabilidade

1 A referência a esta personagem e à sua vida, num conto publicado mais de duas décadas antes, prova que a lenda integrava a enciclopédia da comunidade: “– Ó mulher de não sei que diga! Cale-se para aí com trinta milhões de diabos! Põe-se a fazer crescer a água na boca à gente para nos deixar aguados! Diga por uma vez o que tem, se é que tem alguma coisa, e não me esteja com histórias de Pedro Cem, que já teve e ora não tem” (SARMENTO, 1876, p. 219). No romance de Castelo Branco (1862,

p. 85), diz-se que “Pedro foi rico e opulento e que ao tempo da mocidade de um velho, que figura na acção, estava acabando na indigência”. Note-se que em Vasconcelos (1966,) encontrámos um número muito significativo de referências bibliográficas à lenda de Pedro Cem mas nenhuma versão recolhida da oralidade; e não é menos curioso que em nenhuma outra colectânea de contos populares e lendas encontrámos qualquer ocorrência da lenda de Pedro Cem, que, como se conclui pela epígrafe com que abrimos este estudo, é ainda conhecida no Porto.

Sousa Viterbo publicará ainda pelo menos mais duas vezes este ensaio: em 1900, de novo em opúsculo, e, em três partes, em 1909, no periódico do Porto *O Tripeiro* (10 fev., p. 73-74; 20 fev. p. 91-92; 01 mar., p. 101-103), o que atesta o seu interesse e o do público por esta figura lendária. Não por acaso, logo na edição de *O Tripeiro* de 20 mar. 1909 (p. 130), “um assinante tripeiro” dirige-se a Sousa Viterbo fornecendo-lhes informações provenientes de um original obtido junto “de um membro da família Van-Zeller [...], com cuja família se achavam ligados os Pedrossens – uns apontamentos antigos de família, cuja cópia, na parte respeitante ao personagem, ofereço ao Sr. Viterbo, se algum interesse neles encontrar para as suas investigações”.

Sobre a persistência da tese que associa os nomes Pedro Cem e Pedro Pedrossens, deparámos com registros como este: “Foi isto em sessão de 11 de Setembro de 1759, presidida por Pedro Pedrossens da Silva, o lendário *Pedro Cem*, que simplesmente assinou a acta”; e, no parágrafo seguinte, acrescenta-se: “Em sessão de 10 de Março de 1761, presidida pelo mesmo *Pedro Cem*, outros três mordomos o envergonharam” (FERREIRA, 1909, p. 62, grifos do autor). No mesmo ano e ainda n’*O Tripeiro*, Gonçalves Coelho (1909, p. 121) narra a lenda numa linguagem culta de sabor neo-romântico e discute criticamente vários dados genealógicos relativos a um Pedro Docém, filho de Martim Docém, cavaleiro nobre “que em 1312 vivia no Porto”, conforme se lê numa “escritura particular dessa data, na qual o cidadão do Porto Domingos Martins Bicos dá plena quitação a Maria Martins, viúva de Fernão Leite, por ter recebido, por intermédio do dito Martim Docém, 14 maravedis velhos que Fernão Leite lhe devia”. A opinião que construímos depois de conhecermos esta lenda e de consultarmos a bibliografia aqui referida coincide com o pensamento deste autor, que, a terminar o seu artigo, afirma: “A lenda de Pedro Sem não passa portanto de uma adaptação” (id.; *ibid.*; p. 122); uma adaptação que nasce da articulação entre um edifício, ‘primitivamente conhecido pela designação de ‘Torre da Boa Vista’, propriedade da família “os Docéns” (id., *ibid.*, p. 121), o “costume de ir ver do alto destas torres a chegada das embarcações” (id., *ibid.*, p. 123) e uma pessoa empírica que, pela sua elevada posição na sociedade, é associada “à do protagonista da emocionante narrativa popular, fazendo dele um mercador abastado, a maior categoria social para os seculares costumes do povo do Porto, sempre intransigente e incompatível com os aristocratas” (loc. cit.).

a diversos registos e géneros (oralidade, poesia romântica, literatura de cordel portuguesa e brasileira, literatura para a infância e a juventude). Na metodologia de análise cruzaremos por isso diversas linhas: de relação arquitectural, procurando compreender o diálogo que cada texto estabelece com um modelo teórico de discurso ou género, e principalmente intertextual, examinando as relações, implícitas ou explícitas, que cada versão institui com um paradigma hipotextual ou com vários paradigmas, uma vez que um determinado hipertexto pode dialogar com vários hipotextos (um oral e outro escrito, por exemplo). Na abordagem, cronológica ou temática e estrutural, dos contactos estabelecidos a este nível entre um texto e outro(s) texto(s), consideraremos mecanismos da intertextualidade como a negação, a expansão, a supressão e a repetição. Em última instância, para além de um trabalho de semiótica textual do cordel, talvez possamos encarar ainda este estudo como um contributo para a sociologia da literatura de cordel e a história das mentalidades.

2. Antes de avançarmos, convém esclarecer que as obras de Burgain (1847) e Feijó (1861) não serão, para já, objecto da nossa atenção, porque não se trata de textos popularizantes nem de cordel (não será de mais repetir que a expressão literatura de cordel não é necessariamente sinónima ou próxima da expressão literatura popular: o qualificativo “de cordel” remete para um universo editorial que incorpora espécies textuais muito distintas, situáveis no popular mas também no culto, de qualidade ou não, independentemente da categoria em que se integrem. O que aproxima estes objectos é, não a sua natureza popular, mas a modéstia dos materiais, o modo e os circuitos de divulgação e não raro a ausência da noção de propriedade literária ou intelectual, substituída pelo conceito de propriedade material e comercial. Deve pois assumir-se que, assim como o cordel popular não é obrigatoriamente pobre ou desqualificado, também o cordel culto não é sempre categorizado).

3. Em 1848, em pleno nacionalismo estético introduzido em Portugal por Almeida Garrett, o poeta Joaquim da Costa Cascais publica, na Revista Universal Lisbonense, a versão escrita mais antiga que conhecemos da lenda de Pedro Sem (composta em Lisboa, em Dezembro de 1847, segundo indicação fornecida imediatamente a seguir ao texto):

Quereis ouvi-lo, singelo,/ O falar do coração?/ Abri o livro do povo,/ O livro da tradição.//  
Que de sublimes preceitos!/ Que traslados – que moral.../ Por moral – quero contar-vos,/ (Não mo levareis a mal).// Quero contar-vos um conto,/ (Que não perde por antigo)/ Dum soberbo, mui soberbo,/ E do seu grande castigo (CASCAIS, 1894, p. 72)<sup>2</sup>.

Neste poema narrativo romântico, constituído por trinta e nove quadras heptassilábicas e um dístico final (“– Quem dá esmola a Pedro Sem/ Que já teve, hoje não tem”(CASCAIS, 1894, p. 79)), não se versifica apenas uma lenda que merece ser recontada porque o seu conteúdo moral é elevado; presta-se ao mesmo tempo tributo, numa declaração de optimismo nacionalista e antropológico à maneira de Almeida Garrett, às manifestações folclóricas, à visão do mundo e à sensibilidade do povo. À luz dos critérios artísticos e etnográficos correntes na época, esta composição é genuína a vários níveis: funda-se num texto transmitido e conservado oralmente que é reescrito por quem aprendeu a ser poeta com o povo, aderindo naturalmente ao seu imaginário e às suas formas literárias ágeis e cantáveis. As palavras de Garrett na carta-prefácio de Adosinda, redigida em Londres no dia 14 de Agosto de 1828, não terão sido por certo alheias

2 “Pedro Sem”, in Revista Universal Lisbonense, VII, n.º 5, 06/01/1848, p. 56-57. Republicado in Poesias, vol. II, Lisboa, Imprensa Nacional, 1894, pp. 71-79. Citamos a partir desta edição (p. 72). Devemos esta informação bibliográfica a José Joaquim Dias Marques, a quem agradecemos (A Génese do “Romanceiro do Algarve” de Estácio da Veiga, cit., p. 397).

à desejada sublimidade da estética e da ética deste Pedro Sem (palavras, provavelmente, com uma correspondência directa nas vivências do próprio autor):

De pequeno me lembra que tinha um prazer extremo de ouvir uma criada nossa em torno da qual nos reuníamos nós, os pequenos todos da casa, nas longas noites de inverno, recitar-nos meias cantadas, meias rezadas, estas xácaras e romances populares de maravilhas e encantamentos, de lindas princesas, de galantes e esforçados cavaleiros. A monotonia do canto, a singeleza da frase, um não sei quê de sentimental e terno e mavioso, tudo me fazia tão profunda impressão e me enlevava os sentidos em tal estado de suavidade melancólica, que ainda hoje me lembram como presentes aquelas horas de gozo inocente [...] (GARRET, 1963, p. 52).

A antiguidade do “conto”, assinalada parenteticamente no segundo verso, não é substancialmente traída pelo discurso, que, no essencial, conserva o estilo fluído e transparente próprio da poética do oral e do popular; um estilo, em certa medida, pelo menos para alguns leitores, inoperado, devido à expectativa criada pela sintaxe interrogativa e exclamativa das duas estrofes de apresentação, sobrecarregadas por uma adesão exaltante ao “livro do povo”. Mas esta adequação estilística não implica o apagamento da voz, interventiva e dialogal, que recupera um monumento da tradição, uma história exemplar de crimes, pecados, punição e arrependimento, a que deverá ser dada uma expressão estética regida pelos princípios da moderna poesia romântica. Desta convivência entre o autoral, interessado no aperfeiçoamento de um texto original inscrito numa oralidade e numa memória comunal que, em grande parte, como salienta Garrett<sup>3</sup>, não podem senão mantê-lo imperfeito e grosseiro, e o anónimo, de onde lhe advém a singeleza e autenticidade, resulta um poema que oscila assimetricamente entre um estilo artificioso e retórico e um estilo corrente e natural:

- Houve noutro tempo um homem/ Podre de rico – um judeu:/ – Em virtude era ele pobre;/ Não tinha nada de seu.// Tinha palácios e quintas,/ Muitos navios no mar,/ Enfim, tudo que deseja/ O que muito desejar.// Cuidais, talvez, que vivia/ Contento, sem ambição?/ Qual! – Quem mais tem mais deseja/ Bem diz o velho rifão (CASCAIS, 1894, p. 72).

Neste sincretismo avulta sobretudo a impressão de oralidade; uma oralidade de sentido pessoal e epocal, entretecida de andamentos tipicamente populares e tradicionais e, em menor número, de sequências cuja imagética, fraseologia e prosódia se encontram de acordo com a poética tradicionalizante do Romantismo: “Os barcos vinham seguidos,/ Que era o vento de feição,/ O mar estava de leite,/ Formoso o céu, sem senão.// E já os navios chegavam/ A porto de salvamento,/ Quando o soberbo soltara/ Estas palavras ao vento...” (CASCAIS, 1894, p. 75); ou “Da que altivo rejeitara,/ Senhoril, formosa mão;/ Hoje, súplice recebe,/ Por esmola! – um meio pão!// [...]// Pompa vã, de ímpia soberba,/ Vê-la por terra abatida!/ Eis, meus filhos, o que valem/ As soberbas desta vida” (CASCAIS, 1894, p. 78).

Dentro da intenção de atribuir um sentido religioso à vida e da convicção de uma dependência em relação a um Deus todo-poderoso e providente, esta história é um mito: uma história viva, real porque verosímil e autorizada pela religiosidade tradicional, que implica uma reordenação do caos. O leitor ou o ouvinte são, através do relato, contemporâneos da divindade, pela qual vivem um “tempo forte”, “um Tempo prodigioso”, “sagrado”, em que algo de novo, de forte e de *significativo* se manifestou plenamente” (ELIADE, 2004, p. 22, grifos do autor):

---

3 “Depois de muitos trabalhos e indagações, de conferir e estudar muita cópia bárbara, que a grande custo se arrancou à ignorância e acanhamento de *amas secas* e lavadeiras e saloias velhas, hoje principais depositárias desta arqueologia nacional, – galantes cofres, em que para descobrir pouco que seja é necessário esgravatar como o *pullus gallinaceus* de Fedro, – alguma coisa se pôde obter, informe e mutilada pela rudeza das mãos e memórias por onde passou” (GARRET, 1963, p. 53-54, grifos do autor).

Ao vento não: porque Deus/ Que as ouvira, castigou-as./ – Agora, Deus que é Deus,/ Que manda nas cousas boas,// Nas más, e em todas do mundo/ Não pudera, que quisesse,/ Mandar na minha riqueza;/ Torná-la já em pobreza!// Inda mal não acabara/ Uma tão grande heresia,/ Olha para os seus navios.../ Onde estão? – ninguém os via!// O céu azul era negro:/ Bramia o mar espantoso;/ Tufões de vento sopravam;/ – Era um quadro pavoroso! (CASCAIS, 1894, p. 75-76).

As funções nucleares finais desta lenda – punição, arrependimento, irredutibilidade do castigo – confirmam-se nesta versão, que assim exprime, exalta e codifica a certeza num providencialismo que salva os justos e pune os pecadores: “Hoje, a muitos, que, soberbo,/ Pouco via, e não saudava;/ Vê, saúda, fala e pede/ Esmola, que nunca dava!/ Hoje, passa fome e frio,/ Horas, que são de agonia;/ Hoje sabe o que é ser pobre/ Quem ser rico não sabia!” (CASCAIS, 1894, p. 78). A economia desta composição – veja-se, num confronto com as versões de cordel que estudaremos a seguir, a elipse que actua na narração da queda do palácio de Pedro Sem: “Afundaram-se as riquezas,/ Fez um rijo pé de vento,/ Deu em Pedro, e derribou-o/ De seu poderoso assento”(CASCAIS, 1894, p. 77) – não impede o processamento de algumas amplificações que não encontramos nas outras versões; referimo-nos ao discurso herético da personagem (transcrito acima), um pouco desenvolvido para intensificar a gravidade do desafio a Deus, e à problematização com que se encerra a história, em convergência com a disposição do sujeito romântico para o pensamento irreprimível e dialéctico, emocionado e inquiridor:

– Davam-lhe muitas esmolas;/ E Pedro, quando pedia,/ Esquecer nunca deixava/ Que tivera nalgum dia.// E, ou fosse inda soberba,/ Ou fossem saudades só:/ Ou que, lembrasse o que fora,/ Pra terem dele mais dó;// (Que, na verdade, ter tido/ É pior que nunca ter;)/ É certo que não pedia/ Senão por este dizer:// *Quem dá esmola a Pedro Sem/ Que já teve, hoje não tem* (CASCAIS, 1894, p. 78-79).

Verifica-se ainda a adição de um elemento diegético (exclusivo desta versão): a sorte do marinheiros, que reflecte a vocação romântica para o humanitarismo e a solidariedade em relação aos inocentes (“Maior luta nunca viram/ Os olhos que muito vissem: – Misericórdia! Clamaram;/ Que da terra lhe acudissem,// Os marinheiros: – coitados!/ Todos eles se salvaram./ E que culpa tinham eles?/ Os navios naufragaram”(CASCAIS, 1894, p. 76)).

4. *Vida e história de Pedro-Sem (Que muito já teve e agora nada tem)*, de Rafael Augusto de Sousa, é o folheto de cordel mais antigo que conhecemos consagrado à lenda de Pedro Sem. A edição mais antiga referida no catálogo da Biblioteca Nacional, a 5.<sup>a</sup>, é de 1887; a 6.<sup>a</sup> e a 7.<sup>a</sup>, que também consultámos, são, respectivamente, de 1894 e 1898. Em nenhuma outra biblioteca ou arquivo em que pudemos até ao momento pesquisar encontrámos uma edição mais antiga, o que quer dizer que não sabemos se a 1.<sup>a</sup> edição será muito anterior à 5.<sup>a</sup>; como também não conseguimos quaisquer dados biográficos sobre Rafael Augusto de Sousa, esta questão ficará, por agora, por esclarecer. Contudo, há uma informação bibliográfica que nos deve servir de referência: *A Vida de José do Telhado*, porventura a obra mais conhecida deste escritor, sai, no Porto, em 1874, em 2.<sup>a</sup> ed.). Em 1905, no Porto, na Livraria Portuguesa – Editora de Joaquim Maria da Costa, sai outra edição, a última de que temos conhecimento. Este folheto de 16 páginas – com 20 cm por 13 cm, que apresenta na capa, de papel fino cor-de-laranja, uma imagem do autor e, ao longo das cinco primeiras páginas, xilogravuras (Pedro-Sem e navios de diversos tamanhos) e, de novo, numa reprodução da capa, a imagem do autor – que é pelo menos a 8.<sup>a</sup> edição, integra, como n.º 17, a célebre “Biblioteca de Leituras Populares”, de que fazem parte *Histórias e contos populares por Agostinho Veloso da Silva* como, por exemplo, a *Verdadeira História de João Brandão* e a *História da Vida de José do Telhado, confissão completa e since-*

ra dos seus crimes, conforme os narra nas *Memórias do Cárcere* o grande romancista português Camilo Castelo Branco.

Organizada em nove capítulos com intertítulos, a *Vida e História de Pedro-Sem* é, a não ser que existam um ou mais textos anteriores que venham alterar os dados de que dispomos, a fonte principal ou única do folheto anónimo, que analisaremos mais à frente, *História e Vida de Pedro-Sem (em Prosa e Verso)*, editado no Porto na última década do século XIX, ou, o que é mais provável, durante o século XX, numa data que não pudemos determinar. Referimos desde já, a propósito desta *História e Vida de Pedro-Sem*, que a edição existente na Biblioteca Nacional e nas outras bibliotecas em que realizámos pesquisas é a 3.<sup>a</sup>, de que, aliás, comprámos um exemplar directamente num estabelecimento sucedâneo do Bazar Feniano, na Rua Mouzinho da Silveira, em 1996, escassas semanas ou meses antes do seu encerramento. A primeira edição poderá remontar a 1891, data do texto mais antigo de que temos notícia editado pelo Bazar Feniano (SANTOS, 1891), mas tendo em conta que Sousa Viterbo não o refere no seu *O Pedro Cem* de 1897, importa colocar desde logo reservas a esta possibilidade; é mais aceitável que tenha sido editado na década de 30, uma vez que por esta altura saem várias edições de títulos referidos na contracapa do folheto; ou pelo menos já perto de 1940, na medida em que, em 1936 e 1939, vários folhetos do catálogo contam já com uma dezena ou mais de edições<sup>4</sup> (e é portanto de presumir que o mesmo aconteceria com a *História e Vida de Pedro-Sem*, se a data da edição tivesse coincidido mais ou menos com a de outras histórias). Seja como for, esta 3.<sup>a</sup> edição, registada no recente catálogo de Arnaldo Saraiva<sup>5</sup>, é sem dúvida posterior à Convenção Ortográfica de 1943, porque a sua ortografia é já a que se usa nos nossos dias.

A *Vida e História de Pedro-Sem* ostenta desde o início uma perspectiva científica e crítica na reconstrução de um episódio associado ao Porto: “Antigamente a guarnição da cidade do Porto era uns pequenos destacamentos, chamados partidas volantes, que se demoravam na cidade conforme o serviço” (VIDA..., [ca. 1943], p. 5). Através do encadeamento de elementos históricos e geográficos ligados ao espaço em que a acção começa, estabelece-se um compromisso rigoroso com a verdade; o objectivo é, certamente, autenticar o relato, apresentá-lo como uma ficção histórica construída dentro dos critérios românticos, não como mero devaneio de um escritor desprovido dos sentidos da tradição e da pátria, da memória histórico-cultural e da ética:

Em 1696 foi mandado organizar um terço militar, pago pela junta do comércio geral do Porto, o qual anos depois se denominou regimento do Porto. Com o decorrer do tempo dividiu-se em dois, ficando a chamar-se n.º 1 e n.º 2, os quais, passados alguns anos, tomaram os n.os 6 e 18. O quartel deste último era nos celeiros da Cordoaria, que foram demolidos para aí se construir a praça do peixe; e só em 20 de Fevereiro de 1790 é que foi mandado para o Quartel de Santo Ovídio, onde hoje se acha. Numa das tempestuosas noite de Novembro, próximo do antigo quartel do 18, estava um homem que, pelo traje já meio esfarrapado, parecia um mendigo (VIDA..., [ca. 1943], p. 5).

A eloquência empoladamente romântica e ultra-romântica deste folheto, que constitui uma espécie de tratado teológico em que o sentimento e a emoção são conaturais à fé, o desenho das personagens e a sequência previsível de acontecimentos instauram crises no leitor, ao mesmo tempo horrorizado perante a dor dos inocentes e indignado pela crueza de Pedro Sem, que

4 É o caso dos folhetos *História de João Soldado que zurziu o diabo com um cajadinho* e *Encanto dos namorados: colecção de cartas de namoro em verso*, cujas 11.<sup>a</sup> ed. e 10.<sup>a</sup> ed. são, respectivamente, de 1936 e 1939.

5 Folhetos de Cordel e outros da minha colecção. Catálogo, Porto, Biblioteca Municipal Almeida Garrett, 2006, p. 74 (n.º 242).

encarna a perversidade do humano e as contradições da sociedade. O mercador, nos actos praticados até à extinção da sua fortuna, não revela senão perfídia e maquiavelismo: recusa arrogantemente ajuda básica (pão) ao honesto José e à sua família e agride-o verbal e fisicamente; assassina João Gonçalves, pai de Maria, uma jovem seduzida por si que engravida e quase é amaldiçoada pelo pai, que, pacificado pelo padre que os salvou da morte pela fome, reconhece o erro e acaba por perdoá-la antes de morrer; repudia a sua filha, cujo nascimento lhe é anunciado por Maria numa carta; casa imediatamente sem amor e, à saída da igreja, despreza mais uma vez Maria e o padre que a acompanha, que se encarrega de informar os presentes do sucedido e de prever o fim próximo da riqueza de Pedro Sem; no momento em que os seus navios chegam da Índia carregados de bens valiosos, desafia Deus, dizendo que nem Ele o poderia tornar pobre, e pouco depois perde tudo, incluindo a sua infeliz esposa, que sofria com “os poucos carinhosos tratos do esposo” (VIDA..., [ca. 1943], p. 13), numa tempestade fulminante. A solução, mais ou menos adivinhada desde o início mas nem por isso menos esperada, inclui o castigo (a pobreza e a morte) e também o arrependimento da personagem, que beneficia da caridade de Maria, com quem casa antes de morrer, e da filha até aí ilegítima e desprezada: “– Minha filha, minha filha! Exclamou Pedro-Sem delirante. O Céu te abençoe. Morro feliz; abençoado sejas, padre, que me suavizaste o morrer!” (VIDA..., [ca. 1943], p. 16) . Em nenhuma outra versão se verifica este desfecho tão favorável a Pedro Sem, redimido por uma vontade autoral, convergente com o cristianismo mais oficial, de desenvolver a perfectibilidade humana em harmonia com os ensinamentos mais genuinamente cristãos. O arrependimento da personagem, que é apenas sugerido ambigualmente no poema narrativo de Cascais (1984, p. 77) (“– Isto são pecados meus” ), pontifica também, como veremos, embora sem o tratamento amplo que lhe dá Rafael Augusto de Sousa, no cordel de Leandro Gomes de Barros, como modo de veicular um optimismo escatológico que se apresenta como sublimação providencial para os pecados e problemas humanos.

À tensão do leitor correspondem portanto funções e sequências ditadas pelo horizonte de expectativas da comunidade leitora do cordel; mas também são privilegiadas, nesta narrativa de tema e sucessos tão sensíveis para a psicologia individual e colectiva, soluções que se situam, conforme a ideologia confessada ou secreta dos leitores, aquém ou além dos códigos do realismo cristão ou do cristianismo mais ortodoxo. O que repugnará a uns, como é óbvio, agradará a outros; e todos se situam num universo em que há afinal pelo menos um convite velado à emissão de um ponto de vista pessoal.

5. O folheto de cordel brasileiro *A Vida de Pedro Cem*, atribuído a Leandro Gomes de Barros<sup>6</sup>, cuja data ninguém pôde ainda determinar mas que terá sido escrito em finais do século XIX ou princípios do século XX (o autor viveu entre 1865 e 1918), instala o leitor, à boa maneira da tradição cordelística brasileira, numa situação de prazer espiritual que é também físico e fisiológico. O narrador, que começa por atestar a veracidade do evento narrado e a historicidade da personagem, enuncia setenta e nove sextilhas heptassilábicas cujo poder de sedução deriva da

---

<sup>6</sup> A *Vida de Pedro Cem*, de acordo com diversos especialistas, pertence inequivocamente a Leandro Gomes de Barros, e por isso é que, nas Antologias publicadas pela Casa Rui Barbosa, a autoria do folheto é atribuída àquele que é considerado o primeiro a editar e a comercializar o cordel no Brasil, talvez na última década do século XIX. Mas *A Vida de Pedro Cem* foi também difundida por João Martins de Athayde, editor e poeta (1880-1959), que comprou a produção de Leandro Gomes de Barros à sua viúva, publicando-o durante décadas apenas com o seu nome; em 1950, João Martins de Athayde vendeu a José Bernardo da Silva (1901-1972) o seu acervo e conseqüentemente o seu nome continuou associado mais alguns anos à *Vida de Pedro Cem* (e depois através da editora propriedade das Filhas de José Bernardo da Silva). Sobre alguns dos nomes mais eminentes do cordel brasileiro, veja-se, por exemplo, *Mestres do cordel*, In: 100 Anos de Cordel. São Paulo: SESC, 2001.

sua configuração de fala dramatizada:

Vou narrar agora um fato/ que há cinco séculos se deu/ de um grande capitalista/ do continente europeu/ fortuna como aquela/ ainda não apareceu.// Pedro Cem era o mais rico/ que nasceu em Portugal/ sua fama enchia o mundo/ seu nome andava em geral/ não casou-se com rainha/ por não ter sangue real (BARROS, 2004, p. 1).

A estrutura de cada estrofe permite criar um efeito de naturalidade estética que transporta o leitor para o interior do texto e da história. A articulação de unidades semânticas organizadas em seis versos origina um circuito que se renova em andamentos cuja transparência estética e comunicativa sugere que a palavra diz e organiza o mundo (no princípio era o verbo). A assimilação original da lenda enquanto texto sancionado pela escrita (“Diz a história onde li/ o todo desse passado/ que Pedro Cem nunca deu/ uma esmola a um desgraçado/ não olhava para um pobre/ nem falava com criado” (BARROS, 2004, p. 2) dá-se nesse circuito instaurado pelos valores estético e ético da palavra. Ouvir(-ler)-escrever-viver cruzam-se e contaminam-se nesse jogo de ductilidade e variação prosódica que é, antes de mais, uma questão de medida exacta. As três estrofes em que se apresenta a fortuna de Pedro Cem são um momento particularmente apelativo de inventividade imagística e fónico-rítmica, pertinência lexical e coesão semântica:

Em cada rua ele tinha/ cem casas para alugar/ tinha cem botes no porto/ e cem navios no mar/ cem lanchas e cem barcaças/ tudo isso a navegar.// Tinha cem fábricas de vinho/ e cem alfaiatarias/ cem depósitos de fazenda/ cem moinhos, cem padarias/ e tinha dentro do mar/ cem currais de pescarias.// Em cada país do mundo/ possuía cem sobrados/ em cada banco ele tinha/ cem contos depositados/ ocupavam mensalmente/ dezasseis mil empregados (BARROS, 2004, p. 2).

Nesta versão de autor não se explora, na sintagmática narrativa, o motivema do casamento, que é condensado em apenas dois versos; mas neles sugere-se que uma união conjugal não vale para Pedro Cem mais do que um qualquer negócio. A extensão de outros motivemas fundamentais da lenda não difere significativamente nas várias versões, orais e escritas (à excepção do que acontece no texto de Inácio Nuno Pignatelli, que, por ser o mais breve, distribui homogeneamente os motivemas em sequências narrativas com uma amplitude semelhante): a riqueza, a avareza e a maldade de Pedro Cem, insensível e autoritário até perante a fome extrema de uma moça que se ajoelha a seus pés: “Ele torceu para um lado/ e disse: – Minha senhora,/ olhe a sua posição/ e veja o que fez agora./ Reconheça o seu lugar,/ levante-se e vá embora” (BARROS, 2004, p. 3). O motivema do castigo recebe uma solução em grande parte distinta da observada nas outras versões, à excepção do que acontece no cordel de Rafael Augusto de Sousa, em que tal solução aparece aliás intensificada. Isto é: sem se prescindir do castigo exemplar, marca-se bem o motivo do arrependimento, acompanhado do perdão de Margarida (sinédoque do Deus cristão): “– Senhora, se vós soubesse/ quem é este desgraçado,/ não abriria a porta/ nem me dava esse bocado.../ Respondeu ela: – O conheço,/ porém esqueço o passado” (BARROS, 2004, p. 18). O hipotexto bíblico subjacente a esta narrativa, que se configura como parábola, enquadra a disposição da personagem para o discurso reflexivo, autopedagógico, para a entificação de si e dos leitores: “Não desespero, pois sei/ que grande crime expio/ nasci em berço dourado/ dormi no colchão macio/ hoje morro como os brutos,/ neste chão sujo e frio...” (BARROS, 2004, p. 21). O sonho que anuncia, em mise-en-abîme, a decadência de Pedro Cem (“E metendo a mão no bolso/ tirou dele uma mochila/ dizendo: – É essa a fortuna/ que tu hás-de possuí-la/ farás dela profissão/ pedindo de vila em vila” (BARROS, 2004, p. 6)), e o sonho que a confirma, também numa projecção em escala reduzida (“Mostrou-lhe mais quatro quadros/ que Pedro Cem conheceu,/ tinha a Marquesa de Évora/ quando a bolsa a pobre deu,/ que estirou

a mão dizendo: – Toma o dinheiro que é teu!” (BARROS, 2004, p. 16)), são signos estruturais e ideológicos da tradição bíblica em que o texto se insere, e procedimentos literários e narrativos que apenas Leandro Gomes de Barros e, como se verá já a seguir, outro cordelista brasileiro introduzem nas suas versões da lenda.

6. A primeira estrofe de *A Vida de Pedro Cem*, de Apolônio Alves dos Santos, que conhecemos numa edição de 1981, sem que saibamos se é a primeira, situa o universo textual que se anuncia na primeira estrofe numa tradição mas nada diz sobre as linhas intertextuais que nele hão-de cruzar-se e organizar-se: “Vou contar para os leitores/ a vida de Pedro Cem/ que foi rico e ficou pobre/ e dizia com desdém/ quem quiser me dê esmola/ mas eu não rogo a ninguém” (SANTOS, 1981, p. 1). Mas a leitura ou a audição desta composição acaba por suscitar em quem lê ou ouve, especialista ou consumidor, alguma dúvida e estranheza no que respeita às influências ou às vozes que nela se ouvem implícita e explicitamente: as semelhanças entre as duas versões são de tal ordem – até estruturalmente (79 sextilhas) – que não é ilegítimo pelo menos supor-se o texto de Apolônio como sobretudo uma paráfrase e até não raro uma repetição do de Leandro; conjectura que mesmo uma comparação apressada não deixará de confirmar. Na segunda estrofe, o paralelismo estabelece-se apenas nos dois primeiros versos; no primeiro repete-se literalmente o de Leandro e no segundo invertem-se a forma verbal e o complemento circunstancial de lugar): “Pedro Cem era o mais rico/ que em Portugal nasceu/ sua fama de riqueza/ no mundo se estendeu/ dizia não há no mundo/ um rico mais do que eu” (SANTOS, 1981, p. 1). Nas estrofes seguintes, acentuam-se os procedimentos técnico-compositivos e estilísticos esboçados naqueles doze versos. Isto é: o poema constrói-se a partir de uma confluência entre enunciados que repetem os de Leandro, outros que os transformam parafrásticamente de modo mais ou menos visível e algumas expressões ou versos novos (mas sempre de acordo com a linguagem natural do género):

Pra ser rico igual a ele/ ali não tinha ninguém/ possuía cem usinas/ cem prédios, cem ‘armazém’/ por isso apelidaram/ a ele de PEDRO CEM.// Possuía cem fazendas/ e cem navios no mar/ cem engenhos, cem escravos/ todos a lhe trabalhar/ e possuía cem casas/ na rua para alugar.// Possuía cem farmácias/ cem fábricas, cem padarias/ e cem depósitos de vinhos/ e cem alfaiarias/ cem botes e cem barças/ e cem currais de pescarias.// Em cada banco ele tinha/ cem contos depositados/ em cada país do mundo/ possuía cem sobrados/ eram cem contos mensais/ que davam de resultados (SANTOS, 1981, p. 1-2) .

Se, permita-se-nos esta opção metodológica, assumirmos o texto de Leandro como uma versão de um arquétipo ou como o arquétipo, este poema será por conseguinte uma versão desse modelo a que a comunidade consentiu o processo de popularização, anonimização e por fim o estágio de tradicionalidade; uma versão cujo sistema de variantes lexicais e parafrásticas não altera o sentido do texto, visto que são do campo da sinonímia ou da equivalência semântica (NASCIMENTO, 2005-2006, p. 168).

*A Vida de Pedro Cem* de Apolônio Alves dos Santos é, neste plano teórico, uma versão que mantém do modelo tanto a história (a fábula) como o discurso e a intriga. A composição de Apolônio é, numa fórmula simples, uma transposição muitas vezes verso a verso, estrofe a estrofe e sempre sequência a sequência da narrativa versificada de Leandro (a coincidência entre as sequências diegéticas começa logo com o sonho e com o encontro entre Pedro Cem e a moça pobre:

Com esse sonho que teve/ ele acordou assustado/ que rapaz seria aquele/ que tinha lhe avisado?/ Depois pensava, foi sonho/ nunca dará resultado.// Certo dia ele saiu/ andando pela

cidade/ encontrou uma senhora/ que fazia piedade/ que ajoelhou aos seus pés/ lhe implorando caridade.// Ela disse tenha dó/ desta pobre desvalida/ veja que estou com fome/ sem lar, e sem ter guarida/ sem alimento e sem roupa/ andando quase despida).

A preservação da unidade da intriga implica que a dependência se estenda a opções como a repetição dos enunciados em que é nomeada a riqueza do capitalista, já não no discurso do narrador mas pela voz do próprio Pedro Cem. Esta repetição liga-se à expansão dos motivos do desafio a Deus e da perda dos bens, os quais aparecem reduzidos ao essencial nos cordéis portugueses (que, em vez disso, contemplam na intriga personagens que sofrem com os actos de Pedro Cem, responsável pela morte da sua esposa e, como assassino, do pai de uma jovem). À fala “– Oh! Agora ainda que Deus quisesse, já não podia ser pobre” de Pedro Cem, no cordel de Rafael Augusto de Sousa, correspondem, nos folhetos de Leandro e Apolônio, quatro sextilhas e meia

(Porque em fazendo isto/ estou bancando fraqueza/ não vou confiar em sonho/ que sonho não é certeza/ e Deus jamais poderá/ acabar minha riqueza.// Pois tenho cem parreirais/ de uvas, a safrejar/ e cem fábricas de tecidos/ e cem navios no mar/ não vejo poder que faça/ a eles se afundar.// As cem alfaiatarias/ cem engenhos e cem fazendas/ as cem casas alugadas/ e outras cem de encomendas/ e cem fábricas de tecidos/ todas me dão boas rendas.// Em cada Banco eu tenho/ cem contos depositados/ em cada país possuo/ cem prédios bem arrendados/ portanto nem Deus não pode/ fazer meus bens liquidados (SANTOS, 1981, p. 6-7));

e os seis curtos parágrafos, no cordel português História e Vida de Pedro-Sem (em Prosa e Verso), em que se narra a destruição dos bens do mercador (como: “Subiu ao terraço e soltou um rugido de dor! As caravelas sem velame e desmanteladas vogavam ao sabor das ondas e uma a uma se submergiam a entrar na barra”; e “O fogo irrompeu dos quatro cantos do palácio de Pedro-Sem que duas horas depois ficara reduzido a cinzas” (SANTOS, 1891, p. 11)), equivalem a dezoito estrofes nas versões brasileiras (por exemplo:

Era um marinheiro velho/ que veio lhe avisar/ lhe disse senhor marquês/ os seus navios no mar/ ontem afundaram dez/ só eu que pude escapar.// [...]// Estavam ali comentando/ nisto veio outro criado/ e disse a ele patrão/ incendiaram o cercado/ e dentro das grandes chamas/ morreram todo o seu gado// [...]// Chegou outro mensageiro/ outra notícia trazia/ disse: nos mares do Norte/ surgiu a pirataria/ noventa navios vossos/ tomaram em um só dia.// Mais de 200 piratas/ entraram todos armados/ e vendo que os navios/ vinham todos carregados/ mataram os tripulantes/ outros morreram afogados (SANTOS, 1981, p. 6-7)).

No final, o enunciador solicita a condescendência do leitor e revela de imediato aquilo que suspeitam todos os que leram ou ouviram a história homónima de Leandro Gomes de Barros (a existência de um texto-fonte): “Aqui agora concluí/ a minha história rimada/ leitores não me censurem/ vejam que não foi criada/ este livro eu tenho em prosa/ sua história foi versada” (SANTOS, 1981, p. 16). Todavia, engana-se quem pensa no nome de Leandro Gomes de Barros no trânsito entre o quarto e o quinto versos. Ao afirmar “este livro eu tenho em prosa”, o enunciador nega esquivamente essa suposição e coloca-nos perante a ideia de uma fonte que, a existir, é por certo a mesma a que se alude na narrativa em verso de Leandro: “Diz a história onde li/ o todo desse passado”. Não sabemos, para já, a que livro se reportam estas versões e colocam-se-nos aliás sérias dúvidas em relação à leitura desse livro por parte de Apolônio, que segue de muito perto a lição de Leandro. Essa obra não parece ser a narrativa em prosa de Rafael Augusto de Sousa, que quase de certeza circulou no Brasil<sup>7</sup>, já que são muitas as diferenças

<sup>7</sup> Veja-se a nota XX (antiga 44), que atesta a celebridade da lenda de Pedro Cem, ainda em versões portuguesas possivelmente

ao nível dos procedimentos estruturais, do enredo, dos símbolos e dos actantes envolvidos; a não ser que a partir do núcleo invariante deste modelo Leandro Gomes de Barros tenha construído novas estruturas que Apolônio Alves dos Santos aproveita, como o sonho (em que um vulto aparece a Pedro Cem acusando-o e prevendo-lhe um futuro de mendicância), a pobre (a quem o protagonista nega ajuda), a Marquesa de Évora (que alimenta e oferece algum dinheiro a essa “desvalida” (SANTOS, 1981, p. 3), com o qual “Ela com duas irmãs/ trataram então de comprar/ uma máquina fiandeira/ e foram as três trabalhar/ com pouco tempo enricaram/ só vivendo do tear” (SANTOS, 1981, p. 4)), a “sacola” (que o rapaz do sonho dá a Pedro Cem “dizendo futuramente/ esta é quem te consola/ com esta há-de sair/ nas ruas pedindo esmola” (SANTOS, 1981, p. 5)) e os quadros (que, representando momentos culminantes da insensibilidade e crueldade de Pedro Cem e veiculando mensagens alegóricas e aforísticas sobre o Bem e o Mal, o mesmo enviado mostra ao capitalista).

Esta relação intertextual constitui um sugestivo ponto de partida para um estudo de sociologia da literatura que poderá averiguar em que medida Apolônio se preocupou ou não em dissimular o modelo não só da arquitectura como da estrutura sintagmática da sua composição. O simples facto de se evocar um livro em prosa e de não se mencionar o nome de Leandro (ou João Martins de Athaide, se a leitura de Apolônio decorrer do folheto em que aparece apenas o nome do comprador dos folhetos do poeta falecido em 1918, como se disse acima em nota) é suficiente para se considerar a possibilidade de encobrimento, talvez para garantir mais prestígio a esta versão e até para evitar alguma controvérsia com eventuais herdeiros de Leandro ou Athaide; de facto, não podemos também ignorar que, em 1981, data da publicação do folheto aqui abordado, a questão dos direitos de autor no universo editorial do cordel já se levantava como um problema sério. Mais: como não sabemos sem margem para erros se esta é a primeira edição, deparamo-nos com outra dúvida a que esperamos responder em breve (sublinhemos o que já sugerimos noutras fases deste ensaio: como não consideramos este estudo encerrado, nem muito menos o nosso interesse pela literatura de cordel, poderemos rectificar esta informação e estas conclusões em qualquer momento).

Independentemente desta discussão que se prende com a definição e a consciência do plágio numa fase já adiantada do cordel brasileiro, o que importa acentuar é que estes poetas operam como transmissores e inovadores dentro de uma tradição literária que em grande é o seu mundo e que depende deles para subsistir e se reinventar. Apolônio, ao criar sobre um fundo que para um leitor letrado poderá parecer demasiado à superfície do novo texto, insere-se num modo ancestral de criação da poesia tradicional. O que no caso pode desviar-nos do essencial é o valor desproporcionado que se atribui à escrita; mas, na literatura tradicional e em especial no cordel, a letra é um dispositivo de fixação que não se sobrepõe ao oral e memorial.

7. No Brasil, Pedro Cem não constitui apenas a personagem dos folhetos de Leandro Gomes de Barros (ou João Martins de Athayde) e de Apolônio Alves dos Santos, personagem a quem os cantadores, que transformam o texto escrito em texto oral e memorial, têm garantido uma  projecção que ultrapassa a do registo escrito<sup>8</sup>; ele é também evocado num número muito signifi-

8 Estes depoimentos jornalísticos, recolhidos por nós na colecção de publicações periódicas da Biblioteca Amadeu Amaral do Museu do Folclore do Rio de Janeiro, confirmam que a lenda de Pedro Cem é desde há muito bem conhecida do público brasileiro; uma lenda tradicional no sentido mais amplo do termo, isto é, que integra o património literário escrito e oral da comunidade, independentemente de classes e estratos sociais: “Não se contentam os poetas do sertão em ver-sejar temas famosos, dando-lhes aqui e ali o toque pessoal de sua adaptação, como as lendas tradicionais de José do Telhado, da Donzela Teodora,

ficativo de folhetos como exemplo do ser humano ganancioso, mesquinho e malévolo, o que significa que ocupa um lugar central no imaginário do cordel, intensamente atravessado pelo espírito e pela sensibilidade do catolicismo tradicional. Sem pretensões de exaustividade, enumeramos a seguir uma série relativamente longa de ocorrências que não é despropositada no contexto deste estudo porque convém dar uma medida razoavelmente aproximada da amplitude do fenômeno. Fizemos o levantamento durante o mês de agosto de 2008 na nossa coleção de folhetos e principalmente nos 3.906 títulos existentes na Biblioteca Amadeu Amaral do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (Museu do Folclore do Rio de Janeiro, como já referimos em nota):

Tinha o carácter de Judas/ nunca sorria com ninguém/ e era mais orgulhoso/ mesmo do que Pedro Cem/ misericórdia na vida/ nunca teve de ninguém (SILVA, [19--], p. 12);

Dessa vez queimou-se tudo/ até o prédio também/ o incêndio foi tão grande/ de não escapar ninguém/ ele ficou na miséria/ pior do que Pedro cem<sup>9</sup> (AREDA, [19--], p. 16);

Francis Souza Dantas Forbes/ de São Paulo ‘gente bem’/ que gasta só numa casa/ dinheiro como ninguém. – Só trinta e quatro milhões,/ ganhou nas exportações, – esse novo Pedro Cem (BATISTA, [19--], p. 6);

Em sua casa não dava/ uma pousada a ninguém;/ tinha dó de um copo d’água;/ não dava esmola, também;/ era ruim, mas muito ruim./ – Tinha o génio de Caim/ e a alma de Pedro Cem<sup>10</sup> (BATISTA, 1958, p. 1);

Saí de Jacarezinho/ com o traseiro roído/ sofrendo mais que um réu/ em um cubículo esquecido/ fui para a vila vintém/ parecendo Pedro Cem/ no mundo desprotegido (SOUZA, [19--a], p. 11);

Todos conhecem a história/ do avarento Pedro cem/ que tinha vilas de casa/ fazendas e gados também/ após tanta avareza/ morou nas mãos da pobreza/ mendigo sem um vintém// Dentro de uma só noite/ perdeu o que possuía/ foi pedir de porta em porta/ a quem antes lhe pedira/ e o avaro negava/ dizendo que o que ganhava/ para ele mal cabia// Igual a este elemento/ neste mundo ainda tem/ conheço um Chagas Freitas/ um Delfim Neto também/ para falar a verdade/ dentro de toda a cidade/ existem os pedros cem (SOUZA, 1985, p. 7);

É um conselho exemplar/ o famoso Pedro Cem/ nunca se deve negar/ o que nos pede um alguém/ para não se condenar/ como Lino de Alencar/ no mal em Paga do Bem (SILVA, 1981, p. 8);

Eu conheci Pedro cem/ quando já não tinha nada/ tava uma cagada/ por quatro mil e cem/ aí foi passando um trem/ ele se achou em perigo/ não combinando comigo/ o pai do Chico Banzé/ casou-se num cabaré/ com a mãe de calor de fogo (BARROS, [19--], p. 2);

Há muitos ricos que têm/ dinheiro como vasculho/ porém devido o orgulho/ não dar esmola a ninguém/ mais rico foi Pedro Cem/ porém perdeu a morada/ toda riqueza elevada/ liquidou de Pedro Cem, da Princesa Magalona (estrangeiros) ou de ‘O Rabicho da Geralda’” (Edigar de Alencar, “Estórias rimadas do sertão”, in O Povo, Fortaleza, 15/09/1962); e “Nas festas religiosas sempre se encontra um cantor, cercado de curiosos, historiando as guerras de Carlos Magno ou a lenda de Pedro Cem. Nunca falta a bandeja para os oferecimentos de quem ouve os repentistas. É disso que vivem” (Rosina D’Angina, “Os repentistas na feira da praça”, in Última Hora, São Paulo, 16/04/1975).

9 “Cem” aparece grafado com minúscula, tal como noutros folhetos citados a seguir.

10 Trata-se da versificação de uma lenda gaúcha cujas semelhanças com a temática da lenda de Pedro Cem são evidentes desde o início, aliás como outras narrativas em verso que aqui transcrevemos: “Pretendo contar agora/ com toda simplicidade/ uma história comovente/ passada na antiguidade/ e que serve de lição/ para todo coração/ que não possui caridade// No Rio Grande do Sul/ residia antigamente/ um rico senhor de terras/ perverso, bruto, inclemente,/ avarento e interesseiro. – O seu Deus era o dinheiro,/ vivia prò mal somente” (BATISTA, 1958, p.1).

se num segundo/ findou-se pobre no mundo/ a vida tornou-se em nada (SANTOS, [19--], p. 8);

– Você avistando o velho/ faça que não ver ninguém/ é a alma dum mesquinho/ pior do que Pedro Cem/ o tal matou um vizinho/ porque devia um vintém (LEITE, [19--], p. 9);

E também Farrapo Humano/ e a vida de Pedro Cem/ as Proezas de João Grilo/ eu quero escutar também/ a estória de Pedro Quengo/ que nunca enganou ninguém (ARAÇÁ..., 1986, p. 45);

Quem já leu de Pedro cem/ a sua biografia/ já viu que ele vivia/ no mundo como ninguém/ nunca quis fazer o bem/ a alguma pobre coitada/ sua fortuna avultada/ com 3 dias liquidou-se/ ele esmolando findou-se/ que pecador não é nada (O PECADOR..., [19--], p. 2);

Eu sei que alguém já tem lido/ o drama de Pedro Cem/ e por isso é que desejo/ que leia este aqui também./ Depois, por favor, me diga/ se eu acusei alguém! (SANTOS, 1977, p. 1);

Para tanto Sansão/ para orgulho Pedro Cem/ Pra viver Musalém/ Pra ciência Salomão/ pra guerrear Napoleão/ o Nero no barbarismo/ Hermes no militarismo/ Gambeta em Geografia/ Platão em Filosofia/ Mesmer no magnetismo (ATHAIDE, 1923, p. 3);

Uma garrafa sem cano/ e sem gatilho também/ os restos de uma espingarda/ do tempo de Pedro Sem/ umas tiras de ‘macaca’/ e uns quatro quicés de faca/ que não valiam um vintém (BATISTA, 1965, p. 22);

Sofrendo igual Pedro sem/ quando caiu na pobreza/ sem amparo de ninguém/ a não ser da natureza/ assim vive o Zé-Povinho/ sem amor e sem carinho/ na mais completa tristeza (SOUZA, [19--b], 7).

8. O folheto português *História e vida de Pedro-Sem (em prosa e verso)*, editado, como dissemos, no Porto, sem indicação da data e do autor, com 16 páginas e 17 cm por 12,5 cm, insiste, a abrir, na lição exemplar do texto, imediatamente a seguir à síntese dos episódios ligados à “casa que, segundo a lenda, pertencera a Pedro-Sem” (“Quantos dramas nela se passaram! Quantas orgias nela se fizeram e quantas lágrimas depois se derramaram!” (HISTÓRIA..., [ca. 1943], p. 3): “Todos devemos sabê-la. É uma história de crimes e de castigos em que se revela a mão de Deus” (id., *ibid.*, p. 3-4). Tal como na *Vida e História de Pedro-Sem* de Rafael Augusto de Sousa, o discurso historicista de abertura, na circunstância sobre a casa e a torre de Pedro Sem, tem como função inscrever o narrado num fundo histórico-cultural que não só nomeia os lugares em que se deu a proscricção do mal e a exaltação da integridade cristã como também liga dinamicamente o passado ao presente. A fidelidade à matéria histórica é ainda reforçada com a explicação que o narrador, “o velho Joaquim” (id., *ibid.*, p. 4), apresenta para o antepónimo e para a pessoa Pedro-Sem (tal como acontece no folheto de Rafael Augusto de Sousa):

Houve um tempo [...] um negociante, rico, mas honrado e que se chamava Pedro-Sem. Esse homem, um dos maiores mercadores do Porto, gozava de geral estima. Tinha então um caixeiro, que captara a sua confiança e que pela sua morte ficou herdeiro de tudo o que era seu. Nunca se lhe apurou o nome, porque por morte do patrão ficou também sendo conhecido por Pedro-Sem. É esse Pedro-Sem o protagonista desta história (HISTÓRIA..., [ca. 1943], p. 5).

Sousa Viterbo sustenta, no escrito que referimos no início deste ensaio, publicado em 1897, a tese da existência de um Pedro Cem portuense e comerciante abastado e respeitado por bons motivos; mas nada alega em favor de um homónimo seu empregado que, segundo o que se afirma nesta versão, o terá substituído:

No último quartel do século XVII existia no Porto um indivíduo chamado Pedro Cem, conforme vem ortografado no documento oficial, e que devia ser homem de teres e um dos principais comerciantes daquela praça. [...] O nome de Pedro Cem, conforme o documento que acima citamos, ou está mal ortografado por incúria de quem o registou, ou traduz a forma por que já se pronunciava na corrupção popular. O seu verdadeiro nome é Pedro Pedrossen, segundo o demonstram e confirmam sem discrepância todos os documentos (SOUSA VITERBO, 1897, p. 2-3).

A linguagem e o estilo desta versão não se afastam do modelo romântico ou ultra-romântico, a que, como afirmámos, obedece aquela que é provavelmente a sua fonte principal. Mas à influência exercida directamente pela Vida e História de Pedro-Sem de Rafael Augusto de Sousa, narrativa em prosa em relação à qual Sousa Viterbo diz que “até o preço por que se vende, 120 réis, está traindo as suas pretensões literárias” (SOUSA VITERBO, 1897, p. 2), vem sem dúvida juntar-se o paradigma propriamente dito do cordel. No modelo do Bazar Feniano, que vive uma idade de ouro na década de 30 de Novecentos, a redução do texto para cerca de metade relativamente à extensão usada por Rafael Augusto de Sousa acarreta uma impressão de comedimento que todavia não anula as influências românticas, ultra-românticas e, até, contemporaneamente, ou quase, neo-românticas, se, conforme observávamos acima, o folheto tiver sido composto entre o final do século XIX e os anos 30 ou 40 do século XX. As características desta composição acompanham o quadro geral do tipo de literatura de massa a que pertence, decalcando quase integralmente as sequências da versão de Rafael Augusto de Sousa e algumas estruturas sintagmáticas nucleares<sup>11</sup>, exceptuando-se a conclusão (como explicaremos abaixo): estilo emocionado e oratório; moralismo apaixonadamente católico e social; promoção dos valores cristãos de humildade, altruísmo, compadecimento e perdão; articulação de situações diegéticas muito reconhecidas e apreciadas pelo público; descrição cínica de caracteres tipo. Esta poética não é em si mesma um defeito, nem simplesmente uma degenerescência de matrizes literárias cultas, nem propriamente um caso de plágio (como é sabido, o que interessava no mundo editorial do cordel era mais a propriedade do que a autoria): os leitores não pedem ao cordel “que lhes proponha novas experiências formais ou subversões dramáticas e problemáticas dos sistemas de valores vigentes, mas exactamente o contrário: que reforce os sistemas de expectativa integrados na cultura vigente e com ela conformes”. Aplicadas ao romance popular, aquelas palavras de Eco (1991, p. 81) adequam-se perfeitamente à lenda e aos folhetos que aqui estudamos, não tanto para salientar o que neles é excessivo mas sobretudo para valorizar a sua dignidade de obras genuína e intrinsecamente de cordel.

A expressão deste folheto, no seu rigor automático e previsível, sugere a existência de uma realidade exterior igualmente fixa e mecânica. O narrador, cuja constituição mental e ideológica atravessa todo o texto sem qualquer ambiguidade, usa por isso uma fraseologia carregada de semas de virtude ou pecado (que, às vezes, confluem no mesmo enunciado): “Por ele soube a desventurada menina que seu pai havia procurado o vil sedutor para lhe dar uma reparação”

---

<sup>11</sup> Exemplos desses paralelismos inequívocos, que incluem os nomes das personagens e os lugares onde decorre a acção, são, entre muitos outros, estes: “– Para mandar construir um soberbo mausoléu, atalhou Pedro-Sem. Oh! Quero uma obra estupenda! A terra há-de gemer com o peso do mármore! Hei-de gastar parte dos meus tesouros nesse monumento para que se diferencie dos outros e os humilhe com a sua grandeza. E quando os homens passarem por ele dirão: Aqui jaz Pedro-Sem, o homem mais rico que houve!” (Vida e História de Pedro-Sem, p. 11); “Mas hei-de fazer um mausoléu que há-de assombrar o mundo. A terra há-de gemer ao peso do seu mármore e do seu ouro. Quem por ele passar há-de dizer: Aqui jaz o homem mais rico de Portugal!...” (História e Vida de Pedro-Sem, p. 9). Transcrevemos passagens do primeiro folheto que não são reescritas no segundo porque nos permitem compreender como de um para o outro se verifica a supressão e a condensação de expressões e frases.

(HISTÓRIA..., [ca. 1943], p. 8). A estabilidade, a lógica de uma escrita que faz corresponder às instâncias estruturais da realidade (pessoas, substâncias, casos) as classes morfológicas nucleares (verbo, nome, adjetivo) é um modo de conceptualizar a lógica do bem e do mal: “Este, porém, negara o crime com um cinismo atroz, e justificara o seu acto ferindo mortalmente o pai como moralmente ferira a filha” (id., ibid.). Num texto em que abundam os derrames verbais de tipo sentimental e emotivo, há por vezes uma inventiva que surpreende pela energia imagética que veicula os ímpetus da megalomania de Pedro Cem (do humano): “Mas hei-de fazer um mausoléu que há-de assombrar o mundo. A terra há-de gemer ao peso do seu mármore e do seu ouro” (id., ibid., p. 9). Também os influxos acusatórios do narrador, desencadeados pela necessidade de marcar a inscrição do texto na cosmovisão cristã, têm um contrapeso de maior sofisticação na ironia austera da última frase, que se impõe estrategicamente enquanto proposição filosófica e metafísica: “Foi este o fim daquele homem sem coração. Não tremeu a terra com o peso do mármore e ouro do seu jazigo, abrindo-se apenas para devorar o seu cadáver alguns anos depois” (id., ibid., p. 11). Esta punição pela ironia denuncia uma revolta que não se manifesta na narrativa-fonte. Não por acaso, neste texto, a função do pecado não é atenuada pela do arrependimento; com o apagamento desta função intermédia, acentua-se a maldade de Pedro Sem e justifica-se simultaneamente a ausência da atenuação do castigo: incapaz de revelar um comportamento adequado perante a evidência dos seus pecados, ele não pode ser contemplado com a caridade dos que sofreram às suas mãos e por isso assistem à sua ruína sem pôr em prática a misericórdia de Deus.

A versão em verso desta *História e vida de Pedro-Sem*, composta por cinquenta e seis quadras, é uma reconversão económica, sequência a sequência, do texto em prosa (que, constituído por seis capítulos com intertítulos e um “epílogo”, conta a mais com um prólogo, no início do primeiro capítulo, em que dialogam um eu e um tu, “o Joaquim da Torre”, que assumirá a narração de terceira pessoa); uma paráfrase, portanto, da versão em prosa, que, dependendo da orientação da leitura, também pode ser uma paráfrase do texto versificado. O estilo, mais despojado e até não raro monótono de tão previsível, serve o gosto de um público que procura nos folhetos de cordel e nas folhas volantes casos susceptíveis de alimentar o seu psiquismo ávido de emoções e exemplos de maldade humana, punição divina e devoção. Confirmemos esta síntese com a passagem seguinte, que documenta, num tom arrebatado e declamatório, um sistema simbólico literário, dito popular e oral, e sociocultural e religioso, envolvendo uma mentalidade com as suas crenças, medos e anseios:

Morreu o velho! sua alma/ Voara a outra mansão./ Mas não sem ter perdoado/ A filha do coração./ Pedro-Sem um novo crime/ Sem remorsos cometa./ É que no seu rude peito,/ Nenhum sentimento havia./ Vejam pois quantas infâmias/ Esse monstro cometeu./ Mas sem o menor remorso,/ Em paz ele adormeceu (HISTÓRIA..., [ca. 1943], p. 14).

Esta transcrição corresponde a uma estrutura semionarrativa (expressão inscrita na semiótica greimasiana) que apenas conhecemos nas versões cordelísticas portuguesas. Significa isto que o motivema do assassinato transforma a lenda de Pedro Sem num autêntico romance popular em verso (cantiga narrativa, como se sabe, no registo oral), género muito em voga no nosso país, grosso modo, durante as décadas de 40 a 80 do século passado. Duas textualidades, duas paráfrases da mesma lenda, como se vê, que podem interessar ao mesmo leitor ou a leitores com gostos ou capacidades de descodificação diferentes.

9. Recentemente, Helder Pacheco, com *A história de Pedro Sem – um portuense de maus fígados* (PACHECO, 2005), e Inácio Nuno Pignatelli, com a *Lenda de Pedro Cem* (PIGNATELLI,

2007), recuperam esta narrativa de exemplaridade tanto da tradição oral (sobretudo portuense) como da tradição do cordel português e brasileiro e da tradição culta, e inscrevem-na, de pleno direito, no sistema semiótico literário e no campo mais específico da literatura para a infância e a juventude.

10. O enunciador do texto de Helder Pacheco reconhece a existência de um hipotexto oral (virtual) que será a matriz de um novo dizer marcado pelas leis da literatura que vive na oralidade tradicional<sup>12</sup>: essencialmente o anonimato, a difusão ampla, a antiguidade, a variação e a persistência de um núcleo invariante ao nível da estrutura profunda e da estrutura de superfície. Isto é: o texto existe num circuito de recepção e transmissão-criação que, de modo apelativo, o emissor problematiza no incipit, subvertendo uma técnica por excelência das histórias tradicionais (a fórmula de começo):

Habitualmente, as histórias começam por ‘era uma vez’, mas não vale a pena, só para manter o costume, fazer sempre a mesma coisa. E como nem tenho a certeza disto que lhes vou narrar ter acontecido, começarei então por dizer o seguinte: segundo contavam as pessoas antigas, vivia no Porto certo personagem que ficaria para sempre famoso pelo que lhe aconteceu. De qualquer modo, os antigos como minha avó, a quem ouvi contar a história, nem duvidavam que o homem era mesmo verdadeiro<sup>13</sup>.

O leitor é assim colocado no centro de uma discussão sobre a verdade e a mentira do texto literário (o oral e o escrito); uma discussão que envolve a verdade das verdades que é o nome próprio: “Uns diziam que ele era um rico negociante estrangeiro, vindo de Hamburgo, de nome Pedrossen. [...] Mas não era a última palavra, pois ainda aparecia quem dissesse Pero Sem, Pedro Sem, Pedro-Sem e Pedro Docem”. Mas a verdade do nome é insignificante face ao valor ético da verdade da mentira (ficção), desde que animada por uma tensão vital constante de exemplaridade: “Os avós contavam-na aos netos, para que não esquecessem o exemplo do dono da maior fortuna do seu tempo, que o orgulho, a soberba e o egoísmo fizeram perder enquanto o diabo esfrega um olho”. O que persiste, afinal, é a verdade da mensagem que cria uma factualidade simbólica e alegórica, não a verdade estrita dos factos: “Sei – pelo que me contava minha avó – que durante muito tempo se ouviu nas ruas o lamento meio cantado, meio chorado e quase suplicante – Quem dá esmola ao Pedro Sem,/ Que já teve e agora não tem?”. O acto de contar o contado, o jogo de dizer o ouvido em que se insiste desde o subtítulo parentético da folha de rosto – “(Tal como me foi contada por minha avó)” –, gera um mundo de ficção cuja verdade alimenta a verdade da existência. O impossível da diegese e da personagem reverte num efeito de veracidade que desencadeia a encarnação do narrado: o texto de Helder Pacheco é herdeiro, activo e problematizador, de outro(s) texto(s) e de outras vozes. A personagem é composição verbal e referência, ligação entre o universo do texto e o universo empírico; daí o excuro exemplarista final, no tom de conversa cúmplice que vem desde a primeira frase da obra:

Antes de escrever, como nos filmes, a palavra fim, ainda gostaria, meus amigos que leram esta lenda acerca dos dias da glória e da desgraça do personagem que a inspirou, de lhes dizer o seguinte: aqui para nós que ninguém nos ouve, não pensem que os Pedros Sens são coisa do passado. Não. Eles continuam a existir e a fazer fortunas colossais, por aí, mundo fora, calcando tudo e todos, para acumularem os máximos lucros, sem olharem a meios.

12 Veja-se a versão (melhor: o reconto elaboradíssimo) – que retomará da oralidade sobretudo a estrutura profunda, sendo decerto uma reconstituição baseada em várias versões orais e escritas, e, ao nível da linguagem, pouco mais do que a fórmula de encerramento “Dê qualquer coisinha, dê qualquer coisinha a Pedro Sem, que já teve e agora não tem...”, que incluiu um diminutivo muito portuense – transcrita no livro *Lendas Portuguesas da Terra e do Mar* (organização e selecção de textos de Fernanda Frazão, Lisboa, Apenas Livros / Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, FCSH / Universidade Nova de Lisboa, 2004, pp. 54-56), a partir da Grande enciclopédia Portuguesa e Brasileira.

13 Ilustrações de Francisco Cunha, s.l., Meiosdarte, 2005. As páginas não estão numeradas.

Imediatamente a seguir, no último parágrafo, o narrador define autodeterminação, complexo de direitos e deveres que é um processo de humanização:

Mas, para tirarmos algum proveito do que a história significa, na sua aparente simplicidade ela diz-nos que, mais cedo ou mais tarde, todos prestam contas, porque, tal como a vida dos homens, nenhuma riqueza, nenhum poder duram eternamente. E há sempre um dia em que, quando menos se espera... (e agora é mesmo o) FIM (adeus).

A voz que constantemente interpela o leitor não deixa de marcar bem a ligação da história à identidade do Porto, cidade a que associamos elementos de carácter como a capacidade de resistência heróica a todo o tipo de adversidades, a franqueza e o brio: “Não sei se as pessoas, que tanto o odiavam em rico, chegaram a ajudá-lo quando o viram na maior decadência. Talvez não, já que, sendo justo e verdadeiro, o povo do Porto não costuma esquecer as afrontas e ofensas dos que o humilham e desprezam”. Mas, como nenhuma comunidade é um corpo rígido e linear, importa usar na sua avaliação um método que considere a diversidade do real; duvidar, no caso, é analisar mais profundamente, ter em conta a complexidade do mundo e perceber que as fronteiras entre o bem e o mal são indecidíveis:

Ou talvez sim, porque o povo do Porto também tinha bom coração e, não raro, por piedade, perdoava aos infelizes, sobretudo quando os via na mó de baixo, à mercê da caridade alheia. Não sei, de facto, qual foi a reacção da gente. Se lhes falou a voz do coração para perdoarem ou a lembrança das patifarias do pobre-que-já-fora-riquíssimo para o castigarem.

A realidade é devir e portanto há que preservar, na leitura da história que a representa, o prazer da busca das verdades do texto e do real.

Este jogo de memórias colectivas e individuais é uma cosmogonia. Do texto emerge um universo preexistente, um cosmos, harmonioso e coeso, que a nova construção textual assume como a estrutura em que assenta, e de que é, simultaneamente, ritual de revivificação e expansão. Este cosmos só se dilata porque os leitores nele participam cumplicemente, convocados por um eu que domina uma linguagem falada e estilizada em que o registo mais oral, pontuado por expressões populares e idiomáticas (“Mas era coisa impossível e jamais acontecida já que, diga-se, ao fulano, mau como as cobras para os mais fracos e avarento até ao tutano dos ossos, isso nem lhe passava pela cabeça”), convive com a escrita mais classicizante:

Um vento ciclónico, uivante, amedrontador, varreu os espaços vindos da costa, e o mar levantou-se em cólera, com ondas colossais que varreram as praias, desmantelaram tudo na sua frente, despedaçaram os navios de Pedro Sem e engoliram a armada inteira, os seus tripulantes e as incontáveis riquezas que transportavam.

Esta combinação ou esta alternância resultam na vivacidade rítmico-melódica do texto de Helder Pacheco e, conseqüentemente, na intensificação do prazer da leitura e dos significados; um prazer que tem muito a ver com a intenção de realismo e verosimilhança do relato, que não se perde no acontecimento inaudito e extraordinário que é a tempestade. A credibilidade da voz narrativa, que com toda a naturalidade se aproxima dos leitores, criando um quadro de conversa descontraída mas ao mesmo tempo pautada pela seriedade da mensagem ética, vem ainda do efeito cinemático do discurso: o todo que é a tempestade vê-se em movimento (em eixos de visualidade organizados num grande plano e em planos de pormenor). À confluência da voz e do ouvido acrescem sensações psicossomáticas que irradiam da energia textual captada pela epiderme do leitor. Lemos o episódio da tempestade, pois, óptica, auditiva, cinemática e sensorialmente: “Um frio terrível, capaz de rachar as pedras, caiu sobre o burgo. Os trovões,

como bombas de mil canhões, atroaram os ares. Raios e coriscos irromperam de todos os lados arrasando telhados, partindo árvores e destruindo casas”. Corpo e espírito fundem-se sinestesticamente através da leitura, desde o primeiro segmento narrativo desta sequência (apresentada com um apontamento que reforça a vocação pedagógica da narrativa de Helder Pacheco): “E o céu castigou-o. No mesmo instante, naquela manhã luminosa, o sol deixou de brilhar, o dia escureceu e o ambiente ficou pesado como chumbo, coberto de névoa espessa”.

11. Na Lenda de Pedro Cem de Inácio Nuno Pignatelli, privilegia-se, dentro da economia própria da quadra heptassilábica, a redução ao essencial de todos os elementos constituintes: personagens, acção, espaço, tempo e modos de apresentação da narrativa articulam-se numa unidade coerente com vinte e três estrofes (das quais sete correspondem ao refrão: “Era uma vez Pedro Cem/ Soberbo como ninguém./ Era uma vez Pedro Cem/ Soberbo como ninguém”). Na abertura deste relato versificado, identifica-se o protagonista e descreve-se a sua riqueza material, isotopia temática concretizada em isotopias figurativas de que nenhuma versão aqui em análise prescinde (palácio com torre, barcos, tesouros): “Pedro Cem tinha um palácio/ Tinha navios no mar/ Tesouros e mais tesouros/ De um nunca mais acabar”<sup>14</sup>. A nomeação da personagem obedece às características do género em que este texto se integra desde o título; mas, curiosamente, a localização espacial é indeterminada, contrariando quer a sugestão de algumas ilustrações que parecem representar o casario típico do Porto, quer as referências à casa e sua torre, quer o emprego do nome “cidade” num contexto em que parece que o enunciador assume a ocorrência anterior do topónimo “Porto”: “Hoje percorre a cidade” (id., *ibid.*, p. 72) ; isto, como é óbvio, para além do que no posfácio nos diz Júlio Couto, que associa a lenda de Pedro Sem à cidade do Porto e a uma casa específica:

Nasci numa pequena ilha de Miguel Bombarda, entre as saias das velhas mulheres daquele aglomerado, com as suas muitas histórias de mouras encantadas, bruxas, lobisomens, cavaleiros e senhores de dom, em que perorava minha avó, matriarca-mor de um reino de matriarcas, e à tutelar sombra de uma torre medieval, ao fundo da rua, que sempre nos foi revelada como a Torre de Pedro Sem (id., *ibid.*, p. 39).

O valor deste testemunho não reside só na definição de um tipo de comunidade em que se valoriza a figura do contador e a sua arte de contar; advém ainda do desdobramento de Júlio Couto em informante, que, como se pode ver na epígrafe a este estudo, nos dá a sua versão da lenda.

Esta instabilidade (relativa) do espaço não diminui o efeito de autenticidade do texto. O uso, exclusivo da narrativa de Inácio Pignatelli, do presente histórico, que alterna com o recurso ao pretérito imperfeito e ao pretérito perfeito do indicativo, origina a presentificação da personagem e dos episódios: “Barcos, palácio, riqueza/ Tudo viu desmoronar./ Hoje percorre a cidade/ Louco e pobre a mendigar”(id. *ibid.*, p. 32). O ritmo encantatório próprio de romances tradicionais como a Nau Catrineta envolve o leitor numa vocalidade que o aproxima dos cenários e dos acontecimentos (mesmo se, por vezes, o excesso de rimas finais no infinitivo provoca alguma monotonia): “Palavras não eram ditas/ Tempestade sobre o mar./ Erguem-se as ondas em fúria/ Ribombam trovões no ar” (id. *ibid.*, p. 24). A melopeia que o texto é desencadeia a adesão de quem lê e/ou ouve uma fala estetizada: uma fala que, na harmonia rítmica do verso, é um mundo de palavras com uma história de que esperamos, como sempre que lemos um texto literário, a decifração dos enigmas do (nosso) universo.

---

14 Ilustrações de Rita Dias, Porto, Campo das Letras, 2007, p. 8.

12. A vinculação mais evidente de todas estas composições a um hipotexto matricial, oral, de que em epígrafe transcrevemos uma versão, ou escrito, estabelece-se na última réplica de Pedro Sem, cuja imagem que permanece na memória do leitor se constitui, antes de mais, como produto dessa síntese de palavras. Esta fala-eco, que exhibe a mensagem do texto, desdobra-se, em cada reconto ou reescrita, em variantes lexicais e parafrásticas que conservam a invariante fabular (varia a expressão, em maior ou menor grau, mas não o conteúdo profundo) (NASCI-MENTO, 2005-2006, p. 167-180): “Pedro Sem que muito já teve e agora não tem” (subtítulo do cordel português de Rafael Augusto de Sousa); “Dizendo: Quem dá esmola/ Para o pobre Pedro-Sem,/ Que já teve mil fortunas/ E que hoje nada tem” (cordel português anónimo); “A Justiça examinando/ Os bolsos de Pedro Cem/ Encontrou uma mochila/ E dentro dela um vin-tém/ E um letreiro que dizia: ‘Ontem teve, hoje não tem’” (cordel brasileiro de Leandro Gomes de Barros); “Quem dá esmola ao Pedro Sem,/ Que já teve e agora não tem?” (Helder Pacheco); “Uma esmola a Pedro Sem/ Que já teve e que não tem./ Uma esmola a Pedro Sem/ Que já teve e que não tem” (Inácio Nuno Pignatelli) . Quer dizer: as metamorfoses do texto-modelo (abstracto) têm o seu ponto de maior estabilização formal e conteudística nestes segmentos.

Nesta lenda, que liga directamente tradições, cultas e populares, épocas e as culturas comunais de Portugal e Brasil, convergem as directrizes essenciais da cultura de raiz judaico-cristã e por isso os diversos intertextos aqui analisados têm uma dimensão arqueológica: configuram representações de uma narrativa arquetípica em que se codifica a doutrina de judeus, católicos e outros seguidores de Cristo ou, melhor, todas as doutrinas que promovem a partilha, a fraternidade e o amor pelo outro; negando o contrário de cada um daqueles valores através da mitificação pela negativa de um Pedro Sem ou Cem símbolo de verdades para a vida, é esta uma narrativa, reescrita e dada a público, em 2005 e 2007, em prosa e em verso, para, antes de mais, um leitor infantil e juvenil, que os adultos são convidados a (re)visitar, para que não se desliguem do prazer de ler/ouvir e ensinar histórias simples e exemplares.

## REFERÊNCIAS

ARAÇÁ do Sertão Brazil, **o braço do meio do mundo**. [s.l.]: [s.n.], [1986].

AREDA, Francisco S. **Art-folheto São José**. Caruaru: [19--].

ATHAIDE, João M. **Os dois glosadores**. Recife: [ed. propr. de João Martins de Athaide] 1923.

BARROS, Leandro G. **A vida de Pedro Cem**. 3.ed. Fortaleza: Tupynanquim Editora: Academia Brasileira de Cordel, 2004.

BARROS, J. **Zé Limeira**. [s.l.]: [s.n.], [19--].

BATISTA, Paulo N. **O negrinho do pastoreio**. São Paulo: Prelúdio, 1958.

BATISTA, Paulo N. **A herança que minha sogra deixou**. São Paulo: Prelúdio, 1965.

BATISTA, Sebastião Nunes. **Jânio e Lacerda contra o contrabando**. Rio de Janeiro: A Mo-dinha Popular, [19--].

- BURGAIN, Luís António. **Pedro Sem que já teve e agora não tem**: drama fundado em factos. Rio de Janeiro: Tipografia Universal Laemmert, 1847.
- CASCAIS, Joaquim C. **Pedro Sem**. Poesias, Lisboa, v. 2, p. 71-79, 1894.
- CASTELO BRANCO, Camilo. **As Três Irmãs**. Porto: Viúva Moré, 1862.
- ECO, Umberto. **O super-homem de massa**: retórica e ideologia no romance popular. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 6.ed. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FEIJÓ, Inácio Maria. **Pedro Cem**: drama em cinco actos. Lisboa: Panorama, 1861.
- FERREIRA, Pedro A. A freguesia de S. Nicolau. **O Tripeiro**, 01 fev. 1909, p. 62.
- GARRET, Almeida. Ao Sr. Duarte Lessa. In: \_\_\_\_\_. **Romanceiro**: vol. 1. Ed. rev. e prefaciada por Fernando de Castro Pires de Lima. [s.l.]: Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho: Gabinete de Etnografia, 1963.
- GONÇALVES COELHO, J. J. A Torre de Pedro Docém, **O Tripeiro**, 10 mar. 1909, p. 121.
- HISTÓRIA e Vida de Pedro-Sem (em prosa e verso). Porto: [s.n.], [ca. 1943]
- LEITE, José C. **O Príncipe Roldão e a Princesa Lídia**: Condado, A Voz da Poesia Nordestina. [s.l.]: [s.n.], [19--].
- NASCIMENTO, Braulio do. Variantes e invariantes na literatura oral. **Estudos de Literatura Oral**, n. 11-12, p. 168, 2005-2006.
- O PECADOR não é nada. [s.l.]: [ed. propr. de Inácio Francisco da Silva], [19--].
- SANTOS, António S. **Astrólogo transmuntano**: almanaque do velho astrólogo saragoçano: crítico, satírico e jocoso. Porto: Bazar Feniano, 1891.
- SANTOS, Apolônio A. **A vida de Pedro Cem**. Guarabira: Pontes, 1981.
- SANTOS, Apolônio A. **O boi da cara preta que falou em Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Santos, [19--].
- SANTOS, Enéias T. **O prêmio da consciência**. São Paulo: Luzeiro, 1977.
- SARMENTO, Augusto. Pela calha ou pela malha. In: \_\_\_\_\_. **Contos ao soalheiro**. Coimbra: Livraria Central de José Diogo Pires, 1876.
- SILVA, João José da (Ed.). **O encontro dos dois errados**. Recife: Cruzeiro do Norte, [19--].
- SILVA, João S. **Coletânea folclórica no Nordeste de Leandro, Ataíde e Zé Camelo**. Juazeiro do Norte: Lira Nordestina: Funape, 1981.

SOUSA VITERBO, Francisco M. **O Pedro Sem.** [s.l.], [s.n.], 1897.

SOUZA, Paulo T. **Cordel pela legalidade do Partido Comunista Brasileiro.** [s.l.]: [s.n.], [19--a].

SOUZA, Paulo T. **O drama do favelado.** [s.l.]: s.n.], [19--b], p. 11.

SOUZA, Paulo T. **A história do Catete, Flamengo e Glória.** Rio de Janeiro: Casa da Cultura São Saruê: Fundação Rio, 1985.

VASCONCELOS, José L. Pedro Sem. In: \_\_\_\_\_. **Contos populares e lendas: vol. 2.** Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, 1966.



## Televisão, educação e crianças: os desafios da escola e da família

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Professora do curso de Comunicação Social das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila.*

Vanessa Aparecida Ferreira Mariotto

*Bacharel em Psicologia e Especialista em Psicopedagogia e Psicomotricidade pelo Centro Unisal de Lorena.*

### RESUMO

*Neste artigo busca-se refletir sobre a interface educação e televisão, escola, família e crianças, sem velhos ranços e disputas em determinar quem educa ou não, mas mostrar o desafio que a família e a escola têm a enfrentar para orientar as crianças a assistir e a inferir sobre os conteúdos transmitidos pela televisão. Esta reflexão enxerga a criança como um ser extremamente ativo, porém ainda não maturacionalmente pronta a nível cognitivo e psicológico para ser receptora de determinados programas exibidos, exigindo desta forma um exímio cuidado com a forma e com o conteúdo transmitidos pela televisão.*

### PALAVRAS-CHAVE

*Televisão; Criança; Entretenimento; Educação; Escola; Família.*

### ABSTRACT

*This article looks for reflecting about Education and television, school, family and children, and it does not mind to be Who educates or not, but it tries to show the challenge that family and school have to guide the children to watch TV. This reflection understands the child to be an active human being, but not ready cognitive and psycholoical level to receive some television programs.*

### KEYWORDS

*TV; Children; Entertainment; Education; School; Family.*

O propósito deste artigo é promover uma reflexão sobre como a escola pode auxiliar as crianças a entender a mídia, especificamente a televisão. Magalhães (2007, p. 13) afirma que

Se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo esta educando? [...] Se educar exige a preparação dos indivíduos para uma integração reflexiva e crítica na sociedade, como serão integrados cidadãos que não estiverem preparados para realizar de forma crítica àquela atividade a qual se dedicam a maioria de seu tempo?

Para obtermos maior compreensão do que o presente artigo quer propor, torna-se necessário uma explanação sobre a influência da TV na formação da criança.

Segundo Magalhães (2007, p. 18), o que educa é o exercício de viver e conviver em sociedade, desta forma se a escola atualmente, a maior responsável pelo ato de educar, não prepara suas crianças para se tornar cidadãos críticos e reflexivos, como as mesmas irão avaliar essa mídia a qual estão expostas diariamente? Este autor ainda divide a sua angustia afirmando que “[...] É torturante imaginar que uma caixa de sons e luzes possa ter mais influência sobre os nossos filhos do que a nossa palavra e os nossos gestos”.

Porém, realmente é fato que com a globalização e a correria dos pais pela busca incessante de uma colocação no mercado, muitas crianças sejam fardadas aos cuidados de suas babás eletrônicas.

De acordo com Ferrés (1996 *apud* Magalhães, 2007, p. 22), a televisão pode ser considerada um objeto total, ela não frustra, não se ausenta, não abandona, é responsável na maioria das vezes por tranqüilizar tensões internas, minimizar os desejos não realizados, isso quando não os anula. É como uma mãe que acaba por ocupar um lugar de destaque em casa, estando sempre à disposição, alimentando o imaginário infantil; sendo desta maneira, um refúgio nos momentos de frustração, tristeza e angústia, nunca exigindo nada em troca.

As formas mais elevadas da comunicação humana somente são porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. (VIGOTSKI, 1996 *apud* MAGALHÃES, 2007, p.49).

Sendo assim, o desenvolvimento infantil não é levado em conta pelos adultos e a criança acaba sendo violentada em sua mais íntima relação com o mundo.

[...] Dessa maneira, a violência e a erotização entrariam sem resistência na psique da criança, e seriam incorporadas de maneira deturpada, precipitada. No entanto, os critérios e as referências do que é violento e erótico são sempre baseados no que é violento e erótico do ponto de vista dos adultos. Percebe-se, que na realidade os adultos querem estabelecer para as crianças padrões semelhantes às suas atitudes, inclusive padrões críticos ao meio. Como criaturas não-distintas, mas apenas incompletas (MAGALHÃES, 2007, p.53-54).

A criança aprende com os seus, com o meio, com sua cultura. A TV ensina, mas isso não quer dizer que o que ensina é o correto ou o esperado. Ou seja, a criança é influenciada não apenas pelo que assiste na televisão, mas também os valores transmitidos pela família são medidos nessa relação. A criança não deixa de ser influenciada, mas não é mais influenciada do que permite sua vivência social e experiência compartilhada, nem menos do que a sociedade em que vive deixa que seja. A interatividade social entre emissores e receptores é algo complexo, porém explicável. O grande equívoco por parte dos pais seria conforme afirma Magalhães (2007, p.

53):

Da mesma maneira que os pais insistem em vestir seus filhos com roupas miniaturizadas, acreditando que são cópias menores de adultos, eles acreditam que o senso crítico “maduro” – que proporcionaria ao adulto filtrar e processar as imagens e informações da TV – é proporcional à idade biológica das crianças. Ou seja, as crianças não atingiram o nível da análise crítica – que eles adultos têm - que poderia proporcionar a elas o horror frente a uma violência, ao embaraço e a racionalização e a conseqüente anulação do apelo erótico frente a uma cena de sexo. Dessa maneira, a erotização e a violência entrariam sem resistência na psique da criança e seriam incorporadas de maneira deturpada, precipitada. No entanto, os critérios e as referências do que é violento e erótico é sempre baseado no que é violento e erótico do ponto de vista dos adultos. Percebem-se, na realidade, os adultos querem estabelecer para as crianças padrões semelhantes as suas atitudes, inclusive padrões críticos aos meios. Como criaturas não-distintas, mas apenas incompletas.

Não cabe, então, deixar para as crianças assistirem sozinhas o que elas quiserem, mas há a necessidade do acompanhamento dos pais sobre o que elas assistem e a partir daí, discutirem os conteúdos com os filhos. É fato que

[...] a brincadeira possibilita à criança explorar o limite entre fantasia e realidade, entre o “eu” e o “outro”, entre o limite do mundo interior e o mundo exterior. O jogo é uma forma de brincar e as crianças e os adultos jogam com a televisão... é a brincadeira que nos permite um reencantamento das nossas vidas desencantadas [...] (DUARTE, 2008, p.146).

Segundo Duarte (2008), talvez se deve ao sofrimento apresentado pelo mundo real (dor, desemprego, violência, etc.) que as crianças brincam tão intensamente com a TV, porque o mundo de “faz de conta” acaba por amenizar uma realidade dura, proporcionando um pouco de prazer reconfortante e compensador.

Aqui outro ponto merece destaque: quando falamos de vício em crianças, não podemos deixar de pensar na responsabilidade dos pais; estes são autoridades importantes para estabelecer os limites para a ‘brincadeira’ de assistir à tevê. Muitas crianças relatam que não são mais viciadas porque houve uma interferência por parte dos pais [...] (DUARTE, 2008, p.146).

A partir dessa primeira explanação, conclui-se que a programação televisiva das crianças deve ser monitorada pelos pais e estes devem discuti-la com os filhos com o devido cuidado. Se para os pais já é difícil essa missão, imagine para a escola?

Passemos, então, a discutir o papel da escola na educação televisiva das crianças.

Não há escola que tenha em seu currículo uma disciplina denominada “Educação para televisão”. Desde a década de 70, mesmo nos países desenvolvidos como Inglaterra, muitos estabelecimentos de ensino promoveram um ensino sobre televisão e cinema superficial. Já no novo milênio, pouca coisa mudou conforme estudos da Unesco.

A linguagem da televisão é completamente diferente da linguagem de sala de aula. Enquanto nas escolas houve pouca evolução do tradicional quadro-de-giz e do professor, a TV criou uma nova forma de apreensão do mundo. O ritmo dos cortes de cenas nas edições dos programas é cada vez mais frenético(...) O fenômeno *zapping*, em que o telespectador, com o controle remoto à mão, troca de canal em um ritmo rápido durante a emissão, anteriormente associado às inserções publicitárias entre os programas, já ganhou o cotidiano do telespectador, tornando-se uma prática que busca a estimulação sensorial (MAGALHÃES, 2007, p. 73).

Com essa velocidade, a fragmentação da realidade se ampliou, o conteúdo perdeu importância na transmissão das informações, o sentido humano foi alterado em vários aspectos:

[...] não há constrangimentos diante, nem depois, de uma série de pequenas notícias de um telejornal sobre um desastre climático com milhares de mortos e desabrigados em um país asiático, de uma guerra bárbara na África, com corpos ensanguentados nas ruas. No máximo um sentimento de pena e espanto, mas por poucos segundos, substituído, logo a seguir, pela sensação de alegria pelo gol da cobertura esportiva (MAGALHÃES, 2007, p. 74).

Assim, fica difícil para a linguagem da escola competir com a linguagem da TV. Então, o grande desafio da escola é: como despertar o interesse dos jovens, hiperestimulados pela imagem frenética e pela fragmentação da informação enquanto repassa o conhecimento? Aliás, como repassar o conhecimento por um meio que não privilegia o conteúdo, que fragmenta a informação em um ritmo totalmente inadequado para uma sala de aula? Como apoiar um meio historicamente utilizado para o entretenimento, e mais associado ao recreio, para apoiar e até mesmo substituir a sala de aula?

Dessa maneira, não é de se estranhar que os educadores e os comunicadores andassem em caminhos diferentes, convencidos da impossibilidade de usar a TV, de forma eficiente, para a educação. Ao lado desses dilemas, havia ainda o maior de todos [...] a forte interatividade na sala de aula entre o detentor do conhecimento e o aprendiz do saber, e a ausência de interatividade na mediação da TV com o telespectador, mesmo que haja outras formas de participação (MAGALHÃES, 2007, p. 74).

De acordo com Freire (1998, p. 56), a presença e a intermediação dos meios técnicos intervém de maneira decisiva na configuração da palavra, das relações dos interlocutores. Na televisão, as relações são impessoais, os interlocutores são anônimos, as funções e os espaços de intervenção do emissor e do receptor são mais definidas, o que não exclui formas de participação diferenciadas. A planificação e a institucionalização da produção significam seguramente a construção de linguagem específica e relações particulares.

Assim foi inevitável a necessidade de a escola formar grupos de educadores e comunicadores para, enfim pensar em estratégias de como utilizar a televisão em sala de aula.

Para auxiliar os educadores a entenderem o processo de inclusão não só da televisão em sala de aula, mas pensarem sobre o momento tecnológico pelo qual estamos passando, seguem algumas reflexões abaixo.

A compreensão da televisão como um dos principais meios de aquisição de informações orienta a nossa observação para a forma especial como essa aquisição acontece. Ao contrário da leitura de livros, orientada no sentido do alfabeto (horizontalmente, da esquerda para a direita), a leitura televisiva ocorre por meio de olhadas rápidas. A imagem é percebida pelo telespectador por meio da junção de pontos dispersos na tela, diz-nos Kerckhove (1997, p. 48). As crianças que estão muito acostumadas com a percepção das imagens televisivas tentam utilizar o mesmo processo para a leitura dos textos impressos. Isso não dá certo. A linguagem da TV responde à sensibilidade dos jovens e da maioria da população adulta. São dinâmicas, dirige-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é sensorio-visual do que racional e abstrata. A leitura requer prática repetitiva e capacidade interpretativa, por isso necessita de orientação dos pais, dos educadores ou de pessoas capazes de mediar o conteúdo televisivo e a criança .

Segundo Reeves e Nass (1996), nossa primeira forma de compreender é emocional. Primeiro assustamo-nos e só depois analisamos o que vemos na mídia, utilizando nosso raciocínio. Os acervos de lembranças e de conhecimentos vivenciados, ao serem recuperados, trazem à consciência as emoções e as circunstâncias do momento em que ocorreram, tornando a mensagem original e individualizada. Assim, um mesmo som pode ser, para algumas pessoas, entendido como barulho e para outros como música. Diante de uma mesma história algumas pessoas sorriem e outras choram. São respostas afetivas individualizadas às provocações comunicacionais proporcionadas pela mídia de maneira geral. Nessas respostas emocionais há também um lado coletivo. A emoção pode provocar uma aproximação maior entre a informação e a pessoa. Um clima de identidade em que a pessoa funde suas próprias experiências e anseios na história contada e vivida por outrem, mesma que essa história seja pura ficção. Esse clima de identidade e empatia vivenciado com as imagens televisivas pode facilitar a adoção de modelos de comportamentos, transferidos da narrativa do vídeo para a vida real. Por isso, esses modelos precisam ser vistos com cuidado para não se afastar demais da realidade próxima das pessoas a quem o programa se dirige, principalmente as crianças que ainda estão em formação.

Diante da mudança constante das tecnologias, a aprendizagem contínua é conseqüência natural do momento social que vive e diante dessa realidade, o papel do professor e da escola também se altera. Muitas escolas e professores já sentiram que precisam mudar a maneira de ensinar. Eles têm que se adaptar ao ritmo e às exigências educacionais dos novos tempos. Colocam-se profissionalmente como mestres e aprendizes, com a expectativa de que por meio da interação estabelecida na comunicação didática com os alunos a aprendizagem aconteça para ambos, afirma Kenski (2000). O papel da escola no atual estágio da sociedade tecnológica, baseada nas tecnologias da informação e da comunicação, volta-se para a construção de uma sociedade que tenha a inclusão dos meios de comunicação de massa como uma das prioridades, como tem sido a inclusão dos analfabetos, a dos professores leigos, a dos portadores de necessidades especiais. A escola junto a seus gestores têm que preparar grupos de estudos compostos por diversos profissionais (comunicadores e professores) para pensar em estratégias que incluam a televisão e os outros meios de comunicação de massa em sala de aula. As tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal forma que a educação mobilize a sociedade.

Antes de chegar à escola, a criança já passou por processos de educação importantes: o familiar e o da mídia eletrônica. Os pais, principalmente a mãe, facilitam ou complicam, com suas atitudes e formas de comunicação mais ou menos maduras, o processo de aprender a aprender dos seus filhos. A criança é educada também pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo, a si mesma vendo as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa, ninguém obriga, é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa; aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar, a televisão mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável e compacta, sem precisar de muito esforço. “Educa” enquanto nos entretém. A educação escolar pode compreender e incorporar mais as linguagens, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a evolução dos indivíduos. Se a educação fundamental é feita pelos pais e pela mídia, nesse caso especificamente a televisão, urge ações de apoio aos pais para que incentivem a aprendizagem dos filhos desde o começo da vida deles, por meio do estímulo, das interações, do afeto. Quando a criança chega à esco-

la, os processos fundamentais de aprendizagem já estão desenvolvidos de forma significativa. Urge também a educação para as mídias, principalmente para a televisão, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível. Educar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos apenas um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

A aula expositiva é um procedimento de ensino que, usado oportunamente, pode apresentar excelentes resultados, mas se abusamos dela, tornamo-la permanente, nossos alunos aprenderão muito menos do que poderiam. Pior ainda, aprenderão a repetir informações, como elas estão nos manuais. Se a educação é para a vida, de pouco serve saber repetir de memória uma informação qualquer. Mas proceder de modo a resolver as dificuldades do dia a dia é uma capacidade muito valiosa. Ora, a predominância da aula expositiva é apenas um dos traços mais visíveis de um sistema de ensino cujo sentido é manter tudo como está, ou seja, repetição de informações. Por isso, devemos introduzir em sala de aula, filmes que estejam relacionados ao conteúdo que se quer desenvolver. O filme foi inicialmente usado inadequadamente em sala de aula quando faltavam professores e tinha-se uma lacuna no horário. Ou ainda quando no final do período letivo, o professor já estava cansado, então passava o filme como uma forma de fazer os alunos ficarem em silêncio. Após as sessões do filme, nada era discutido; não havia uma finalidade nem um objetivo a ser alcançado.

Um livro, tanto quanto um filme ou um vídeo, pode conter o melhor e o pior. Todos são veículos que podem ser utilizados no ensino, e uns não são necessariamente melhores que os outros, o que importa é a política cultural e a ação docente.

Vivemos hoje imersos em imagens e é imperativo da modernização desenvolver, nas instâncias educacionais, setores de criação de ensino capazes de difundir criticamente saberes e tecnologias que permitam examinar o mundo por meio das representações iconográficas. À educação cabe também se ocupar do desenvolvimento de um repertório de imagens que demarcam épocas, lugares, sociedades e conceitos básicos, até chegar à autoexpressão e ao conhecimento.

Para finalizar essa reflexão, podemos observar que ao incluir a TV no espaço de sala de aula, mudam-se as relações de hierarquia, cria-se um espaço possível para o trabalho de grupo, para a discussão do processo educativo e dos objetos de ensino. O educador terá mais tempo para observar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e isso poderá levar o educador a compreender que o conhecimento pode ser apreendido, mas dificilmente pode ser transmitido. Transmissão não se completa com recepção e esta é uma atividade do outro que inclui outra experiência, original e única. O educador e a escola poderão descobrir que o conhecimento é o resultado da habilidade de estabelecer múltiplas relações, incluindo o novo no pré-existente.

No mundo contemporâneo, marcado pelas tecnologias e pelos meios de comunicação de massa, urge ações das instituições escolares, dos educadores e da família quanto a novas formas de se educar o ser humano.

Querendo ou não, somos “educados” e “influenciados” pela mídia, embora não somente por ela. Na escola, podemos compreender e incorporar mais e melhor as novas linguagens, desvendando os seus códigos, suas possibilidades expressivas e possíveis manipulações. A partir

dessa reflexão, cabe a todos nós tentar desenvolver habilidades e atitudes para compreender os processos midiáticos, principalmente o da televisão, já que atinge a maioria da população, resistir a eles quando for o caso e utilizá-los colaborativamente. Assim estaremos nos preparando para o futuro.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália (Org). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Sônia. **Cinema: imagem/tempo/movimento**. Brasília: MEC/Seed. 1998.

KENSKI, V. M. Educação para a sociedade da informação. In: LIVRO Verde. Brasília: MCT, 2000.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REEVES, B.; NASS, C. **The media equation: how people treat computers, television and the new media like real people and places**. Stanford: CSLI, 1996



# A percepção da prática da educação ambiental nas escolas públicas regulares vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá – SP: um estudo de caso

Irani Cristina Silvério Tirelli

*Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté. Professora efetiva de Matemática e Ciências da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e Professora da rede particular de ensino.*

## RESUMO

*O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso e busca verificar se a realização de uma prática pedagógica ambiental eficaz está ou não diretamente relacionada à formação acadêmica e também à formação continuada do educador. Para isso, identificou as escolas públicas regulares vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá – SP que, no ano de 2006, desenvolveram práticas pedagógicas ambientais. Esta pesquisa possui características exploratória e descritiva, seus dados foram abordados tanto de forma quantitativa como qualitativa e, por meio dos resultados obtidos, foi possível constatar, entre outros, uma incipiente abordagem interdisciplinar na maioria das práticas pedagógicas desenvolvidas, característica essa essencial no trabalho envolvendo a temática ambiental; um restrito embasamento teórico/metodológico por parte de muitos educadores envolvidos com os projetos e também a ausência de um envolvimento maior com a comunidade do entorno da escola na maioria das práticas analisadas. Concluiu-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais eficientes está diretamente relacionado à formação acadêmica e também continuada dos educadores se acompanhado de um processo de sensibilização maior e busca de apreensão de informações por parte de todos os profissionais envolvidos com a educação.*

## PALAVRAS-CHAVE

*Educação Ambiental; Formação de Educadores Ambientais; Práticas Ambientais no Ensino Formal.*

## ABSTRACT

*This work characterizes as a study of case and researches to verify if the carrying out the effective environmental educational practice is or is not directly related to academical formation and ever never improvement formation of the teacher. For this, the public high schools linked to Head Teachers in Guaratinguetá region – SP were identified, in 2006, that developed environmental educational practice. This research has exploratory and described characteristics, its data were studied quantity and quality methods and by the results found, it was possible verify, among others, an initial approach involving the subjects in great part od educational practice*

*developed, essential characteristic in environmental educational; a short knowledge from the teachers involved with the projects and the lack of involvement of community in environmental educational practices. Concluding, the development of environmental educational practices are directly linked to the academical formation of the teachers and the all professionals involved to Education.*

## **KEYWORDS**

*Environmental educational; Environmental educational teacher formation; Environmental practices in public high schools.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo pretendeu identificar as práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas no ano de 2006, pelos educadores das escolas públicas regulares vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá – SP, buscando verificar se a realização de uma prática ambiental eficaz está ou não diretamente relacionada à formação acadêmica e também continuada do educador.

A pesquisa constatou que na Diretoria de Ensino dessa região, algumas escolas públicas regulares desenvolveram projetos de Educação Ambiental – EA no ano de 2006. O estudo foi, então, norteado pelas seguintes indagações:

- os trabalhos envolvendo a temática ambiental, desenvolvidos pelos professores dessas escolas, atendem as solicitações legais, objetivos e princípios da EA ?
- as práticas ambientais desenvolvidas por esses educadores possuem o embasamento teórico/metodológico necessários para a sua realização?
- a comunidade local no entorno da escola envolve-se ou é envolvida nos projetos ambientais desenvolvidos na mesma, de forma participativa conforme solicitado em documentos governamentais?

Dessa forma, fez-se necessário apresentar uma fundamentação teórica sobre a EA e a importância de sua prática nas escolas, tendo sido feito, para isso, um resgate histórico da EA no Brasil e no mundo. Com a intenção de resgatar o conceito de Educação, procurou enfatizar a EA como dimensão do processo educativo enfocando programas de capacitação de educadores como uma das formas de estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais que possam verdadeiramente atingir os objetivos da EA. Após este estudo, apresentou a metodologia aplicada à pesquisa, as características da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá e os instrumentos de pesquisa utilizados para a obtenção dos dados. Finalmente, descreveu os resultados da pesquisa e, por meio da discussão dos dados obtidos, buscou apresentar um diagnóstico das práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas nessas escolas com o intuito de verificar se as mesmas atenderam as solicitações legais, os objetivos e princípios da EA . O objetivo deste estudo é verificar se a realização de uma prática pedagógica ambiental eficaz está ou não diretamente relacionada à formação acadêmica e também à formação continuada do educador.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para analisar os dados obtidos, esta pesquisa utilizou-se tanto de uma abordagem quantitativa como forma de expressão estatística, como também de uma abordagem qualitativa, onde buscou analisar os valores, opiniões, conceitos e significados que os entrevistados têm sobre a problemática ambiental e a importância de privilegiar em suas práticas pedagógicas o tema Meio Ambiente. Possui características exploratória e descritiva.

A Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá tem sede no município de Guaratinguetá – SP e é subordinada à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Na rede pública estadual atende a 77 escolas regulares localizadas nas zonas urbana e rural e 59 escolas multisseriadas localizadas na zona rural, distribuídas em 17 municípios: Aparecida, Arapeí, Areias, Bananal, Cachoeira Paulista, Canas, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lavrinhas, Lorena, Piquete, Potim, Queluz, Roseira, São José do Barreiro e Silveiras. Conta atualmente com aproximadamente cinquenta mil alunos e três mil servidores públicos exercendo funções administrativas, pedagógicas e de serviços em geral .

Foram aplicados dois instrumentos de pesquisa sendo um questionário com catorze questões fechadas e uma entrevista com sete questões abertas. A aplicação desses instrumentos foi executada nos meses de maio, junho, julho e agosto de 2007 e janeiro de 2008, de forma direta, isto é, através de contato pessoal com os coordenadores dos projetos em horários pré-estabelecidos pela Equipe de Gestão das escolas .

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das setenta e sete escolas de ensino regular vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá, trinta e três desenvolveram projetos privilegiando a temática ambiental no ano de 2006; sendo possível a realização da pesquisa em vinte e seis escolas, atingindo um percentual de 33,8%.

As questões relacionadas ao questionário objetivaram fazer uma identificação do educador autor da prática realizada, assim como investigar o conceito e importância que o mesmo atribui a EA, além de conhecer os fatores relacionados à prática desenvolvida.

Assim, as três primeiras questões relacionaram-se à identificação do educador tendo sido constatado que 28% dos projetos foram desenvolvidos por professores coordenadores das escolas, 8% por diretores e 64% por professores que atuam em diferentes níveis de ensino. Constatou-se também que aproximadamente 70% dos educadores envolvidos com a prática pedagógica em questão atuam há mais de cinco anos na escola em que desenvolveram os projetos e que 43% desses educadores têm graduação em áreas onde o estudo da ecologia se faz mais presente . Com esses dados e, posteriormente, com o conhecimento do trabalho realizado, verificou-se que os projetos desenvolvidos pela equipe de gestão das escolas; composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico; atingem os objetivos propostos mais facilmente, pois nesses casos, os projetos desenvolvidos envolveram um maior número de professores, reunindo várias áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho mais dinâmico e enriquecedor. O fato de estarem atuando nessas escolas há mais de cinco anos é também um facilitador do trabalho, visto que esses educadores já tiveram tempo de conhecer e compreender a realidade local podendo

atuar como mediadores para a solução dos problemas existentes. Agora, a constatação de que quase metade dos educadores tem graduação em áreas relacionadas ao estudo da ecologia não é novidade, uma vez que esses educadores são ainda muitas vezes, lamentavelmente, responsabilizados pela produção e execução dos projetos relacionados à temática ambiental.

Duas questões tiveram o intuito de obter informações a respeito do conceito e importância da EA atribuídos pelos educadores. Nessas questões, foi possível constatar que os educadores, participantes da pesquisa, também associam a pobreza, o consumo, o desperdício, a saúde e a violência às questões ambientais e enriquecem suas aulas com debates sobre as questões ambientais incluindo, aos temas relacionados ao estudo da ecologia, problemas relacionados às questões sociais.

Uma única questão visou conhecer as dificuldades vivenciadas pelos professores na realização do projeto pedagógico desenvolvido, que foram reunidas no Gráfico 1.

Dessa maneira, foi possível observar que o a ausência de trabalho interdisciplinar foi o mais assinalado pelos educadores seguido da falta de material didático, a não participação da comunidade e a ausência de orientação pedagógica. Alguns participantes da pesquisa apontaram, ainda, como dificuldades não mencionadas no questionário a ausência de capacitação e de apoio político, recursos financeiros, valorização do trabalho e mudanças dos professores no decorrer do trabalho.

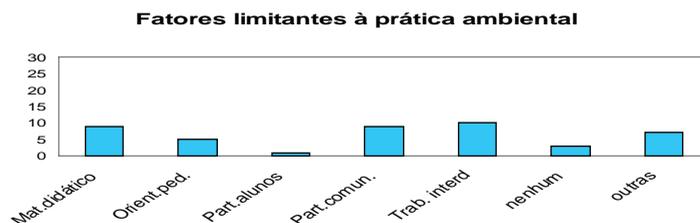


Gráfico 1 - Fatores limitantes à prática ambiental

Três questões privilegiaram os fatores relacionados à prática pedagógica dos educadores, sendo que foi solicitado aos professores que assinalassem as disciplinas que eles consideravam responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais, tendo sido possível a constatação de que aproximadamente 80% dos educadores responderam que o trabalho envolvendo as questões ambientais deve ser desenvolvido por todas as disciplinas, em conformidade com a solicitação dos PCNs que privilegia a temática ambiental nos temas transversais. Interessante lembrar que essa correta associação foi feita por professores que desenvolveram projetos com a temática ambiental, o que não significa que os trabalhos que foram realizados puderam contar com o envolvimento de todas as disciplinas. Esses professores muitas vezes, lamentaram a não participação de todas as áreas de conhecimento durante o desenvolvimento das práticas realizadas, afirmando que o trabalho poderia ter sido melhor a partir do engajamento de todos os educadores da escola.

Em outra questão, foi solicitado aos participantes que assinalassem o modo de obtenção de informações relacionadas à temática ambiental, verificado que a influência da televisão no meio educacional, tendo sido apontada juntamente com as revistas pela grande maioria dos educadores; os jornais, livros, internet, observações e palestras foram também bem assinaladas; as pesquisas por grande parte dos entrevistados e outros itens como disciplinas, panfletos, reu-

niões pedagógicas e por área por pouco mais da metade dos participantes. Com isso, talvez seja possível a constatação de que as informações são originadas em grande quantidade por diversas fontes o que não necessariamente corresponda à apreensão do conhecimento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem atingir os objetivos da EA, visto que, segundo Guimarães (2004), o conhecimento apreendido gera mudanças de comportamentos por parte das pessoas envolvidas com o processo de educação. Na realidade, não falta informação; o que falta, na visão do autor, são ações concretas que possibilitem mudanças de atitudes ou transformações significativas da realidade vivenciada, que podem ser planejadas e executadas a partir das informações obtidas pelos diversos meios de comunicação e programas eficientes de capacitação de educadores. Em outras palavras, um processo contínuo de capacitação de educadores pode ser uma das estratégias para a obtenção de resultados positivos com relação às mudanças de valores e atitudes que almejamos em nossa sociedade.

As cinco últimas questões objetivaram a busca de informações a respeito dos fatores relacionados aos aspectos da formação acadêmica e continuada dos educadores envolvidos com a pesquisa, sendo que a primeira delas buscou saber se os professores sentiram que foram preparados adequadamente, durante a formação acadêmica, para trabalhar a temática ambiental com seus alunos. Constatou-se que 77% dos participantes responderam que não foram preparados adequadamente no decorrer da graduação para tratar da EA no exercício profissional, dado bastante preocupante, pois é um indicativo da necessidade de se inserir, nos cursos de graduação, projetos interdisciplinares que envolvam as questões ambientais.

Com relação às orientações ou convites para participar de cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou atualização, oferecidos pela Rede de Ensino a que estão vinculados, constatou-se que as alternativas mais assinaladas foram “às vezes” e “raramente”, com 38% e 31% respectivamente; cerca de 23% responderam que sempre são convidados e 8% registraram que nunca são convidados para este tipo de capacitação. Com esses dados, observou-se que cerca de 77% dos educadores envolvidos com os projetos que privilegiam o Meio Ambiente são, muitas vezes, estimulados pela própria vontade de atuar muito mais do que pelos convites e/ou orientações recebidas. Sendo assim, as oportunidades de formação continuada para os professores em atividade, em qualquer área de atuação, devem atender as recomendações da Política Nacional de Educação Ambiental e, dessa maneira, oferecer condições para que todos estejam mais sensibilizados e envolvidos com os projetos pedagógicos ambientais.

Quando chamados a responder se as oportunidades de cursos relacionados ao Meio Ambiente oferecidos pela DE são suficientes para o desenvolvimento de uma prática ambiental eficiente, verificou-se que cerca de 84% dos educadores respondeu negativamente, exceção dada aos professores de Ciências, Biologia e Geografia que afirmam existir inúmeras oportunidades de cursos relacionados ao Meio Ambiente, confirmando o pensamento de Travassos (2004) quando aponta que a temática ambiental é mais direcionada aos professores dessas disciplinas.

Quando, porém, são chamados a responder se a escola em que trabalham tem registrado, no seu Projeto Pedagógico, trabalhos envolvendo o Meio Ambiente, verificou-se, dessa vez, um grande percentual com resposta positiva. Isto já era esperado visto que a pesquisa refere-se às escolas da DE que, no ano de 2006, tiveram trabalhos privilegiando a temática ambiental. Porém, se esse tipo de atividade compõe o projeto pedagógico da escola, há de se esperar que todos os educadores estejam envolvidos com a proposta da unidade escolar e, daí, uma razão a mais para um envolvimento entre todas as disciplinas objetivando um trabalho interdisciplinar.

A partir dos resultados obtidos por meio do primeiro instrumento de pesquisa, ou seja, do questionário, verificou-se que as escolas estaduais regulares da Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá que participaram da pesquisa, realizaram trabalhos privilegiando a temática ambiental, demonstrando principalmente empenho e seriedade dos educadores envolvidos, visando não só o cumprimento dos preceitos legais, mas também a sensibilização de todos com relação às questões ambientais. São, na sua maioria, professores ligados às áreas de Ciências Físicas e Biológicas e, na área de Humanas, verificou-se um forte envolvimento dos professores de Geografia com os projetos ambientais desenvolvidos nas escolas dessa região de ensino, refletindo o que Travassos (2004) afirmou sobre o fato de que os professores dessas áreas são mais estimulados, uma vez que as disciplinas com que trabalham são consideradas, no meio escolar, como as mais relacionadas ao meio ambiente. Sobre isso, o autor ressalta que “uma visão de educação para o meio ambiente mais ampla deve envolver as pessoas da comunidade, os currículos escolares e a preparação dos professores em geral, não apenas aqueles que estão ligados às áreas das ciências biológicas ou da geografia” (TRAVASSOS, 2004, p. 8). Ao contrário, enfatiza a importância de ser o assunto objeto de discussão mais ampla, “incluída nos programas escolares de todas as áreas de conhecimento, visto que todas elas têm como objetivo preparar o homem para viver em sociedade, para existir junto com o outro e com a natureza” (id., *ibid.*).

Constatou-se também que os profissionais envolvidos com as práticas analisadas são muitas vezes sensibilizados pela vontade de agir muito mais do que pelas oportunidades de formação continuada que lhes são oferecidas e, se em algum momento não atingem os objetivos e princípios de uma prática ambiental eficaz, isso com certeza não está relacionado à falta de iniciativa no desenvolvimento de projetos e nem tampouco a ausência de sensibilização com relação às questões ambientais. Por esse motivo, é de grande importância o desenvolvimento de programas de formação continuada em EA, não só para os professores que atuam diretamente com os alunos, mas para toda a comunidade educativa, visto que uma prática ambiental que atenda os princípios e objetivos da EA necessita de uma fundamentação teórica e também prática que podem ser alcançados, por exemplo, a partir de trocas de experiências entre os próprios educadores vinculados à essa região de ensino.

Com relação à formação acadêmica desses profissionais, foi possível observar que, pelo fato da maioria dos professores ter registrado a não preparação, no período de graduação, para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares envolvendo a temática ambiental, torna-se necessário um repensar dos currículos em todas as áreas de formação existentes nas universidades, inserindo nas disciplinas dos seus programas o desenvolvimento de projetos relacionados às questões ambientais, conforme determinação legal. Interessante ressaltar que é de grande importância o registro dos projetos considerados ambientais desenvolvidos nas escolas, visto que a elaboração de novas propostas, certamente pode ser enriquecida com as experiências já vivenciadas e avaliadas, propiciando momentos de trocas em trabalhos diferenciados; e, finalmente, é imprescindível que todas as escolas estejam preparadas e envolvidas com projetos que atendam os objetivos da educação, que, nas palavras de Dias (1992, p. 28), “quando fiel à sua natureza integradora, deve incluir tudo”.

O segundo instrumento de pesquisa foi uma entrevista contendo sete questões abertas e que teve como objetivo oferecer ao informante uma maior liberdade para justificar suas concepções sobre a temática ambiental.

A primeira questão da entrevista relacionou-se ao entendimento que o educador tem sobre Educação Ambiental. A partir das respostas obtidas, foi possível perceber que grande parte dos educadores envolvidos com a temática ambiental definiu a EA como sendo um processo de formação de consciência dos alunos a respeito do meio em que vivem e, sendo assim, com os trabalhos realizados buscaram estimular os educandos com atividades que propiciavam uma maior sensibilização e conscientização desse ambiente, porém, esses trabalhos aconteceram preferencialmente na escola, sem o envolvimento da comunidade, contrariando a resposta de alguns educadores ao perceberem a necessidade de envolver a comunidade nas práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas na escola.

Essa observação pôde ser confirmada por meio das respostas obtidas na segunda pergunta da entrevista, onde os educadores foram questionados sobre a necessidade de desenvolverem um trabalho privilegiando a temática ambiental na escola em que trabalham e o porquê da realização desse trabalho. Foi interessante observar que a grande maioria dos entrevistados percebeu a necessidade do desenvolvimento desse trabalho, justificando sua resposta, muitas vezes, relatando um problema ambiental existente no bairro em que a escola está inserida.

Na terceira questão da entrevista, os educadores puderam relatar a prática pedagógica ambiental desenvolvida por eles, evidenciando as características e aspectos metodológicos dessas práticas, possibilitando fazer uma análise das mesmas e também verificar se essas atendem aos princípios e objetivos da EA. Assim, foi possível perceber que muitos trabalhos são desenvolvidos ao longo do ano, embora seja possível constatar que em algumas escolas essas práticas acontecem somente em datas comemorativas, de forma pontual. Com relação aos trabalhos interdisciplinares, característica fundamental do trabalho envolvendo a temática ambiental, salvo raras exceções em que são desenvolvidos por apenas um professor, a maioria contempla várias disciplinas; porém, observou-se que poucos privilegiam todos os níveis e áreas do saber como solicitado pela lei federal e PCNs.

A quarta questão visou conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos sobre o entendimento de alguns temas relacionados ao meio ambiente. Nessa pergunta observou-se que tanto o processo de conscientização dos problemas ambientais quanto a percepção da realidade por parte dos alunos não alcançam totalmente os objetivos esperados, isto é, os alunos não acreditam na proporção dos problemas ambientais e não se vêem como sujeitos que podem agir para amenizar o processo crescente de degradação do ambiente, muito menos conseguem fazer relações entre as questões ambientais e sociais existentes.

Quando chamados, na quinta questão, a fazer uma auto-crítica a respeito da prática pedagógica desenvolvida procurando enfatizar o que o educador gostaria de ter feito e não fez, observou-se um descontentamento por parte de alguns educadores com relação a não continuidade do trabalho no ano seguinte; outros mostraram acreditar que o trabalho realizado poderia ter alcançado maior êxito se tivesse existido o envolvimento de todos os educadores; e ainda, houve o relato de alguns educadores que sentiram que o trabalho poderia ter se estendido à comunidade ou a outros ambientes. Ficou também evidenciado, nas falas de alguns entrevistados, a dificuldade que alguns professores apresentavam de se desprenderem dos conteúdos e, conseqüentemente, não se envolverem de forma mais efetiva com os projetos que deveriam ser desenvolvidos ao longo do ano, conforme estabelecido no planejamento anual nas escolas com todo o grupo de professores e gestores. Com isso, foi possível perceber que existiu, por parte desses educadores, a preocupação com o desenvolvimento de uma prática ambiental que contemplasse

ações envolvendo o ambiente escolar e também a comunidade; que, embora os planejamentos desenvolvidos pelos educadores sejam enriquecidos com propostas de sensibilização e contemplem trabalhos interdisciplinares, muitas vezes, essas propostas se perdem pela dificuldade que muitos educadores têm de abandonar a finalidade conteudista e informativa de transmissão de conhecimento, como já evidenciada por Guimarães (2004) e também por Reigota (2006).

Na sexta questão foi solicitado aos entrevistados uma sugestão para que a prática ambiental fosse vista com a importância que merece por todos os educadores e também pelos alunos. Assim, foi sugerido, por grande parte dos educadores, oportunidades de encontros para trocas de experiências, programas de capacitação para todos os professores, independente da disciplina que lecionam, busca de parcerias, engajamento de toda a equipe de educadores, maior envolvimento da comunidade, maior conhecimento e exploração do ambiente do entorno da escola e planejamento acompanhado de revisão das ações ao longo do ano nos horários de trabalho pedagógico coletivo

A sétima e última questão diz respeito aos estímulos que os entrevistados deveriam elencar como importantes para uma prática ambiental bem sucedida e, daí, foi impressionante perceber que o estímulo de muitos educadores que vivenciaram práticas pedagógicas ambientais, no ano de 2006, vinha da vontade de agir, do amor àquilo que faz, da conscientização a partir da sensibilização e da emoção, que foi traduzido por um dos educadores como realização pessoal. Foi possível também perceber que um processo de capacitação de educadores para a temática em questão foi muito destacada para o sucesso do trabalho, além do envolvimento da comunidade e do incentivo à participação de um maior número de professores e de alunos. Com as respostas obtidas nessa última questão, constatou-se que os educadores entrevistados têm mostrado que acreditam no processo de capacitação como forma de ampliar o conhecimento para atingir mais rapidamente a sensibilização e, dessa forma, planejar ações que propiciem resultados satisfatórios que possam ser evidenciados a partir de mudanças de atitudes e de valores de todos os envolvidos.

Assim, na análise das entrevistas, foi possível perceber que as práticas pedagógicas envolvendo a temática ambiental vêm sendo desenvolvidas por professores, incluindo uma variedade de atividades consideradas pelos seus autores como sendo de Educação Ambiental, muitas delas caracterizadas por vontade de agir e criatividade. Constatou-se também que muitas dessas atividades envolveram todas as disciplinas, em alguns casos evidenciando um rico trabalho interdisciplinar. Em outros casos, porém, ainda predomina uma visão bem simples, com atividades pontuais em eventos comemorativos, confirmando a idéia de Travassos (2004), quando diz que a forma holística pela qual deveria ser tratada a EA fica esquecida ou ainda não foi compreendida pela escola e por todos os educadores. Isto pode ser atribuído ao fato de muitos educadores, conforme relatado por alguns, sentirem-se inseguros por falta de conhecimento teórico e trocas de informações/experiência, além de encontrarem dificuldades em inovar suas práticas já que, muitas vezes, o próprio sistema, ainda caracterizado por uma visão tradicional e fragmentada, não viabilizar oportunidades para práticas mais envolventes. Sendo assim, os trabalhos coletivos como projetos; grupos de estudos; oficinas; seminários; cursos e atividades práticas; programas que incentivem o debate, a construção do conhecimento e a reflexão sobre os problemas ambientais; além de material especializado na temática ambiental, são fundamentais para o desenvolvimento de ações voltadas para uma prática pedagógica ambiental eficaz que proporcionam o desenvolvimento da conscientização para a formação da cidadania.

Enfim, a partir das percepções acima e também de um olhar diferenciado à formação acadêmica e continuada do professor, é possível esperar que um maior número de escolas dessa região de ensino sintam-se envolvidas com a temática em questão, incorporando nos seus Projetos Pedagógicos trabalhos envolvendo a comunidade; com atenção voltada para uma situação problemática vivenciada no bairro em que a escola está inserida; visando trabalhos interdisciplinares; buscando formar pessoas cidadãs, co-responsáveis pela elaboração e atuação em projetos que visem uma melhor qualidade de vida para todos; atingindo, dessa forma, um dos objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental ao elencar o fortalecimento da cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade .

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei 9.795. Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas – SP: Papirus, 2004.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TRAVASSOS, Édson Gomes. **A prática da EA nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.



## A cidadania em Relações Públicas

Aline Fernanda Lima

*Mestre em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo. Professora do curso de Relações Públicas da Universidade de Taubaté e das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila.*

### RESUMO

*Refletir sobre a cidadania como um fenômeno ao longo da história da sociedade, destacando as diferentes concepções do termo e apontar indicativos da função cidadã da atividade de Relações Públicas, são os principais objetivos deste trabalho que propõe uma discussão importante para a área. Para essa reflexão direcionou-se uma pesquisa exploratória pautada essencialmente em referencial teórico de obras relativas ao tema cidadania e relações públicas. A reflexão vem oferecer uma leitura da luta histórica pela efetivação da cidadania, pelo reconhecimento dos direitos do homem; também os desafios trazidos pela sociedade contemporânea. Nesse âmbito, o da sociedade moderna das organizações, a atividade de Relações Públicas, na sua função social, pode ser entendida como um instrumento na promoção da cidadania.*

### PALAVRAS-CHAVE

*Cidadania; Relações públicas; História da sociedade.*

### ABSTRACT

*This article intends to reflect about citizenship like a phenomenon for a long society history showing the different conceptions to the term and it is going to show some points of functional citizen od Public Relations. For this reflection, was made an exploratory research. This article shows the Public Relation like a citizenship tool.*

### KEYWORDS

*Citizenship; Public Relations; History of Society*

## 1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o objeto central desta pesquisa, a atividade de Relações Públicas e seu enfoque cidadão, não se pode deixar de direcionar nossa reflexão para duas questões essenciais: a cidadania, como conceito fundamental da prática do comunicador e a própria atividade que, nas facetas de sua prática, configura-se como instrumento de promoção de cidadania.

Ainda que o tema cidadania possa ser demasiadamente explorado nos discursos dos atores políticos, sociais e até econômicos, ele se torna uma espécie de palavra-chave para o entendimento da função social das profissões e do papel do comunicador, em especial do profissional de Relações Públicas. Para uma melhor elucidação, retomaremos brevemente o conceito a partir de uma abordagem histórica, o que nos permitiria entender a dinâmica que dá ao termo um vasto leque de definições e aplicações, uma vez que não se trata de uma definição estanque, mas histórica, relacionada à vivência humana e às diversas realidades político-sociais. Em seguida trataremos da relação estabelecida entre as práticas e os conceitos da atividade de Relações Públicas. Os apontamentos aqui trazidos são resultados de pesquisa bibliográfica em obras sobre cidadania e Relações Públicas, assim como de uma leitura mais específica da função social da atividade. Salienta-se, no entanto, que se trata do início de uma reflexão que merece ser desenvolvida com mais afinco.

## 2 CIDADANIA: UMA VISÃO HISTÓRICA

O entendimento de cidadania e do ser cidadão enquanto ter direitos, poder participar do destino da sociedade, votar e ser votado, ter direito à educação, à saúde, à propriedade e igualdade perante os outros, nasce de um processo histórico de lutas, no qual a sociedade ocidental busca conquistá-los. Sendo assim, trazemos para nosso estudo o entendimento que vem sendo construído deste a Antiguidade, o que Pinsky (2003, p. 10) chama de “pré-história da cidadania”, passando pelas Revoluções Burguesas (séculos XVII e XVIII), chegando então às conceituações que promovem uma compreensão atual do termo cidadania.

Embora nos pareça recente o uso do termo cidadania, é na República Antiga (Grécia e Roma), segundo Guarinello (2003, p.30), que os pensadores buscaram inspiração para a compreensão do conceito que hoje, de forma evoluída discutimos. Foi na resolução dos conflitos sociais e no amplo painel de sucessos e fracassos da ação humana sobre a sociedade que o entendimento e a prática da cidadania foram se desenvolvendo no mundo Greco-romano

Na Grécia, o sentido de cidadania, segundo Guarinello (2003, p. 32), está relacionado a um modo de organização da coletividade humana, no qual o acesso à terra, de onde se originaram as cidade-estado<sup>1</sup>, se dava por meio da participação e do envolvimento dos indivíduos na comunidade. Sendo membros integrantes dessa comunidade, as quais não estavam sustentadas por relações de linhagem, nem pelo recurso de uma autoridade superior, os “virtuais” proprietários resolviam seus conflitos comunitariamente, “por mecanismos públicos, abertos ao conjunto de proprietários. Aqui reside a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de

1 “O termo ‘cidade-estado’ não se refere ao que hoje entendemos por ‘cidade’, mas a um território agrícola composto por uma ou mais planícies de variada extensão, ocupado e explorado por populações essencialmente camponesas” (GUARINELLO, 2003, p. 32).

decisões coletivas e de resolução de conflitos, [bem como] do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era sua própria expressão” (GUARINELLO, 2003, p. 33).

Outra importante questão trazida pela experiência grega está relacionada ao aparecimento do “espaço público”, ou seja, o local de decisão coletiva, no qual se articulavam as instâncias de poder (conselhos de anciãos, ou de cidadãos e as assembleias).

Na maioria das cidades-estado, esse espaço público tendia a materializar-se em um núcleo urbano que congregava o que era comum por excelência: os templos; a praça do mercado, que fazia às vezes de lugar da assembleia comunitária; o porto, por meio do qual a comunidade controlava os contatos com o exterior [...]; as oficinas de artesãos; as lojas do pequeno comércio; uma acrópole, muitas vezes amuralhada, que funcionava como núcleo de defesa e como símbolo da unidade territorial (GUARINELLO, 2003, p. 34).

De fato, podemos concordar com Covre (1999, p. 16) quando afirma que a origem do termo cidadania está relacionada ao surgimento da vida na cidade (a *pólis* Grega) e à capacidade dos homens de exercerem direitos e deveres de cidadãos. Contudo, há de se ressaltar, como afirma Guarinello (2003, p. 35), que a formação dessas comunidades não caracterizava um processo global de inclusão, uma vez que o estrangeiro (por não pertencer à cidade-estado), os escravos (regidos por regras privadas) e as mulheres (membros menores da comunidade) não eram considerados no conjunto dos cidadãos no que diz respeito ao direito de participar das decisões. Este modelo teve sua ruptura quando, por causa das profundas divisões entre ricos e pobres, além da fraqueza para enfrentar os inimigos externos, as cidades romperam com o pacto comunitário.

Também Roma, no século V a.C., teve sua concepção de cidadania, isso em decorrência do seu sistema político, a República – o governo por meio da representação, o qual era constituído pelas magistraturas, pelo senado e assembleias. Como aponta Funari (2003, p. 52-54), a luta dos plebeus pelos direitos civis e políticos foi o grande motor das transformações históricas a partir da República, bem como episódios de ampliação da cidadania para toda sociedade romana. Dessas lutas nasceram os “concílios da plebe”, os plebiscitos; a publicação da “Lei das Doze Tábuas”, o princípio da lei escrita; a regulamentação da distribuição de terras, o que poderíamos chamar de reforma agrária; a luta pela igualdade dos direitos políticos, no qual os plebeus protestam por espaços nos cargos políticos e religiosos; a proteção jurídica com a implantação da corte com jurados, o voto secreto, dentre tantas outras manifestações de direitos e deveres. Também não podemos deixar de apontar que na sociedade romana havia um fenômeno tão importante nos dias de hoje, a chamada “opinião pública”. Segundo Funari (2003, p. 68), tratava-se do uso de paredes públicas para a manifestação do povo e até da elite acerca das questões coletivas e particulares; nestas paredes era possível encontrar cartazes eleitorais, anúncios de apresentações no anfiteatro e grafites. Este espaço pode ser configurado como a liberdade de expressão da sociedade.

É certo que, embora a sociedade romana, assim como a grega, tivesse graves problemas de distinção de classes e concentração de poder, possa ser considerada como símbolo de liberdade política e de participação cidadã.

Nas últimas décadas, entretanto, estudiosos têm mostrado que a vida política romana era menos controlada pela aristocracia do que se imaginava e, de certa maneira, Roma apresentava diversas características em comum com as modernas noções de cidadania e participação popular na vida social. [...]. Os romanos tinham um conceito de cidadania muito fluido, aberto, aproximando-se do conceito moderno de forma decisiva (FUNARI, 2003, p. 76).

Ainda, no que se refere às origens do conceito e da prática da cidadania, destacamos o papel das comunidades cristãs cuja contribuição está em atender, por meio de uma rede associativa, uma área social totalmente negligenciada pela administração romana. Para Hoornaert (2003, p. 90), “os seguidores de Jesus preferem projetos concretos, mini-utopias realizáveis”, para expressar sua prática cidadã. Como exemplo, o pesquisador cita os serviços de hospitalidade aos estrangeiros que chegavam a Roma; a partilha do alimento, principalmente para viúvas e órfãos; a existência de uma “caixa de ajuda mútua” para casos de urgência; o serviço de enterro de falecidos; visita aos presos; amparo psicológico para os desesperados, assim como apoio moral nos interrogatórios dos cristãos pelas autoridades. Compreende-se, com estas colocações, que o cristianismo mais primitivo tinha na comunidade e no sentido de caridade os pilares para uma concepção de cidadania.

[...] é um engano pensar que o invejável status de respeito na sociedade romana que os historiadores atribuem ao cristianismo do século II se deva a um movimento organizado de evangelização, liderado por bispos, sacerdotes ou diáconos. Essa é uma falsa imagem das origens cristãs. O cristianismo não venceu pela pregação de seus apóstolos ou bispos, nem pelo testemunho destemido de mártires, pela santidade de seus heróis, pelas virtudes nem pelos milagres de seus santos. Venceu, isso sim, por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. Constituiu-se numa ‘utopia que funciona’ no seio do submundo romano. Conseguiu para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global (HOORNAERT, 2003, p. 94).

Já na Europa da Idade Moderna, a partir da transição do feudalismo<sup>2</sup> para o capitalismo, uma nova visão de mundo se impôs de forma progressiva, tratava-se do processo de secularização, racionalização e individualização, os quais foram negando a percepção teológica do mundo e introduzindo um severo questionamento da desigualdade entre os homens.

Um dos acontecimentos mais significativos dessa passagem deu-se justamente com o desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade. A diferenciação natural existente entre os homens não implica a existência da desigualdade natural entre eles. Esta última tem origens – e isso nos leva a pensar num tempo passado em que ela não existia e num futuro possível em que não mais existirá. Essa historização da desigualdade servirá de pano de fundo para uma das mais importantes transformações levadas a cabo na trajetória da humanidade: a do cidadão<sup>3</sup>/súdito para o cidadão/cidadão (MONDAINE, 2003, p. 116).

É, no entanto, a partir dessa nova visão de mundo, da luta da burguesia pela ascensão social e política, e da instalação do capitalismo como mecanismo de saída do imobilismo social, que se configura o conceito de cidadania como o direito de igualdade formal a todos os homens. As principais promotoras desta realidade foram as Revoluções Burguesas, particularmente as Revoluções Francesa (1789), Inglesa (1640 a 1688) e Americana (1776).

Para uma primeira aproximação, vale a pena retroceder as revoluções burguesas [...]. Com elas, estabelecem-se as Cartas Constitucionais, que se opõem ao processo de normas difusas e indiscriminadas da sociedade feudal e às normas arbitrárias do regime monárquico ditatorial, anunciando uma relação jurídica centralizada, o chamado Estado de Direito. Este surge para estabelecer direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei, e acenar com o fim da desigualdade a que os homens sempre foram relegados (COVRE, 1999, p. 17).

---

<sup>2</sup> Forma de ordem social, econômica e política da Idade Média, no qual o poder era dividido entre os nobres, tendo por base o poder territorial (feudos). Nesse período a sociedade era regida pela influência do cristianismo e se caracterizava por uma divisão entre nobres e servos, ao qual se atribuía à vontade de Deus.

<sup>3</sup> Aquele que habita na cidade.

Como aponta Covre (1999, p.21), com o Estado de Direito<sup>4</sup>, o qual prega o princípio da soberania popular por meio de um princípio contratualista e no qual os indivíduos têm direitos privados e públicos não mais vinculados à sorte (Estado de Nascimento) ou a imposições arbitrárias (Estado Despótico), estabelece-se limites ao poder, bem como a garantia de direitos e igualdade. Regida pelos interesses burgueses (capitalistas), nos quais se delineia um processo de exploração e de dominação pelo capital, e os quais vão se alterando à medida que a luta burguesa deixa de ser revolucionária e passa ser a detentora do poder, a compreensão do conceito de cidadania merece um recorte: de um lado a proposta emancipatória; de outro a visão de classe que se instaurou, possibilitando a exploração.

Covre (1999, p. 24) apresenta explicação para esse cenário contraditório. Ao verificar a ideologia de direitos humanos contida na luta burguesa, indica que no cerne dessa contradição, está uma proposta diferenciada do entendimento do povo (camponeses e artesãos) em relação à classe burguesa, no que se refere aos direitos. Para o povo, a concepção de direitos humanos estende-se a todos, proprietários ou não; já a burguesia os vincula somente àqueles que têm propriedade.

O certo é que, apesar das contradições, esse momento histórico estabelece o princípio da cidadania moderna, os quais estão consagrados na Declaração dos Direitos do Homem da Revolução Francesa, a qual prega que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Daí irradia a liberdade civil de consciência, de expressão, opinião e associação, bem como o direito à igualdade e o direito de propriedade que está na base da moderna economia de mercado” (VIEIRA, 2000, p. 29).

### **3 A CIDADANIA NOS DIAS DE HOJE**

Podemos, a partir dessa leitura histórica, tomar com mais propriedade alguns dos conceitos de cidadania hoje trabalhados e direcionar nossa reflexão para o campo da comunicação e das Relações Públicas. Dentre as diversas concepções, destacamos a classificação oferecida por T. H. Marshall (*apud* VIEIRA, 2000, p.22), a qual indica que a cidadania seria composta dos direitos civis e políticos, os chamados direitos de primeira geração. Os direitos civis<sup>5</sup>, que correspondem aos direitos individuais de liberdade, de igualdade, de ir e vir, direito à vida, segurança, etc. Também são apontados, nesta classificação, os direitos políticos, que dizem respeito à liberdade de associação, de organização política e sindical. Quanto aos direitos de segunda geração, os quais foram conquistados no século XX, vejamos o que diz o autor:

Os direitos de segunda geração, os direitos sociais, econômicos ou de crédito, foram conquistados no século XX a partir das lutas do movimento operário sindical. São os direitos ao trabalho, saúde, educação, aposentadoria, seguro-desemprego, enfim, a garantia de acesso aos meios de vida e bem estar social. Tais direitos tornam reais os direitos formais (VIEIRA, 2000, p. 22).

Na segunda metade do século XX, surgiram os “direitos de terceira geração”; esses direitos

---

4 O governo pelas leis.

5 Os direitos civis embasam a concepção liberal clássica e dizem respeito àqueles direitos conquistados no século XVIII a partir das Revoluções Burguesas.

correspondem a uma preocupação não com o indivíduo, mas com grupos humanos como o povo, a nação, as coletividades étnicas, de gênero, ou seja, a humanidade. Assim, “os direitos de terceira geração seriam os relativos aos interesses difusos, como direito ao meio ambiente e direito do consumidor, além dos direitos das mulheres, das crianças, das minorias étnicas, dos jovens, anciãos etc.” (VIEIRA, 2000, p. 23).

Sobre a questão da cidadania, Vieira (2000, p. 23) ainda destaca que já se fala em direitos de quarta geração, àqueles concernentes à bioética, que visam impedir a destruição da vida e regular os procedimentos da engenharia genética.

Não obstante a esses avanços, o que verificamos na sociedade atual é uma proposta de cidadania pautada pelo pensamento liberal, a qual vê na propriedade privada, na individualização do homem e na privatização da vida social o modelo do ser cidadão (aquele que combina o direito civil com o direito cívico), deixando de lado seu compromisso coletivo com a comunidade. Vieira (2004, p. 26) indica, para um melhor entendimento, a caracterização dessa realidade em tipos opostos de cidadania, a cidadania privada x a cidadania participante, a qual efetiva-se pelo engajamento, pela articulação e participação das pessoas.

Outra questão recente a respeito do conceito de cidadania está relacionada à idéia de cidadania limitada ao um espaço territorial, trata-se da relação entre cidadania e nacionalidade. Sabemos que os problemas que afetam a humanidade não se restringem à culturas ou limites geográficos. Nesse sentido, que dizer dos danos ambientais, das epidemias mundiais, dos ataques terroristas, da influência do capital financeiro e da tecnologia na vida das sociedades?

Recentes concepções mais democráticas procuram dissociar completamente a cidadania da nacionalidade. A cidadania teria assim, uma dimensão puramente jurídica e política, afastando-se da dimensão cultural existente em cada nacionalidade. A cidadania teria uma proteção transnacional, como os direitos humanos. [...]. É nesse contexto que nasce hoje o conceito de cidadão do mundo, de cidadania planetária, que vem sendo paulatinamente construída pela sociedade civil de todos os países, em contraposição ao poder político do Estado e ao poder econômico do mercado (VIEIRA, 2000, p. 32).

A partir de todas estas colocações, o que então, significa ser cidadão?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2003, p. 9).

Com base nas colocações trazidas, precisamos pensar a cidadania a partir de um novo conceito de civilidade, haja vista a nova configuração do mundo, destituído de fronteiras, tão diluído de valores como o respeito, a liberdade e ainda pautado pela premissa de que existem direitos a serem conquistados. A cidadania que acreditamos ser necessária, é aquela que chama o cidadão a assumir a sua responsabilidade diante da sua vida e diante da vida comunitária, da qual não é possível se dissociar; uma cidadania encarnada com a vida, com os problemas e que se propõe a modificá-los.

A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de

Para que essa realidade se efetive, entendemos que muitos sujeitos e mecanismos devem ser envolvidos, só assim estaremos construindo uma sociedade aberta, emancipadora, tolerante às diferenças, na qual novos espaços são criados e os sujeitos se fazem ativos, participantes. Um mecanismo que acreditamos ser contribuinte para a construção dessa sociedade é a comunicação.

### **3 - CIDADANIA, COMUNICAÇÃO E RELAÇÕES PÚBLICAS**

Para concluirmos nossa reflexão acerca da cidadania em Relações Públicas, buscamos articulá-la com a comunicação, o que permitiria o entendimento daquilo que acreditamos ser o papel desempenhado pelo comunicador, em especial pelo profissional de Relações Públicas.

Qual é o papel que a comunicação e os processos e veículos por ela gerados oferecem à comunidade de forma a promover a cidadania? Como a atividade e o profissional de Relações Públicas na sua atuação junto às organizações pode contribuir para a transformação da sociedade e promover a igualdade entre os homens?

Os estudos sobre comunicação vêm, ao longo das últimas três décadas, oferecendo uma importante contribuição a respeito da relação cidadania x comunicação. Dentre as principais questões trabalhadas está o fato de se entender que a ação comunicativa dos indivíduos extrapola a idéia de meios, de canais, bem como a concepção técnica do papel do receptor e do emissor. Nesse sentido, entender a comunicação passa pela questão da cultura, haja vista as diversas mediações que o complexo cotidiano oferece aos indivíduos. Assim, entende-se que a comunicação é um processo de mediações, que não se restringe aos meios, mas que está vinculada às experiências, aos modos de viver, de fazer e de perceber a realidade, tanto do emissor, como do receptor.

O profissional de Relações Públicas na sua prática, ultrapassa os limites dos meios, insere-se na cultura, nas formas de relacionamento, busca a compreensão das questões que articulam as relações entre os públicos e contribui para uma outra forma de fazer comunicação, aquela focada no entendimento da realidade.

Embora esse 'quem' da comunicação, esse sujeito, teoricamente ainda não esteja configurado, sabe-se que ocupa um espaço contraditório, o da negociação, o da busca de significações e de produções incessantes de sentido na vida cotidiana. O receptor deixa de ser visto, mesmo empiricamente, como consumidor necessário de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome, mas resgata-se nele também um espaço de produção cultural; é um receptor em situações e condições [...] (SOUZA, 2002, p. 26).

A atividade de Relações Públicas quando, no seu papel de comunicar com vistas à promoção de uma cultura organizacional sadia, fundamentada em valores como transparência, comprometimento mútuo, criatividade, traz para dentro das organizações (um organismo vivo) essa noção de que não basta informar, criar canais e transmitir mensagens, é preciso considerar os relacionamentos existentes, perceber as expectativas, criar significados, o que denota um compromisso cidadão junto aos públicos envolvidos.

É mister termos em mente que são as pessoas que tornam um processo viável por meio da

comunicação entre diferentes indivíduos e níveis, por meio da expressão, do diálogo, informação, compartilhamento de expectativas, ou seja, por meio de seus relacionamentos. Atuarmos diretamente nos relacionamentos exige uma mudança cultural. É através da cultura e da comunicação que as pessoas dão sentido ao mundo em que vivem, as quais atribuem significado para as experiências organizacionais (MARCHIORI, 2004, p. 93).

Essa noção remete-nos ao entendimento de que os públicos são sujeitos, são mais presentes no processo de comunicação, pois trazem na relação de comunicação com a organização, toda a sua história. Não é mero consumidor, mas emissor e difusor de conteúdos.

Diretamente ligada à questão da cidadania, está o fato da relação com os públicos. A atividade de Relações Públicas, na promoção de sua ação junto à sociedade, tem no público um de seus principais pilares, sua finalidade precípua. Numa compreensão sociológica do termo, pautada pelos preceitos de Blumer (*apud* FRANÇA, 2004, p. 41) e de outros teóricos como Andrade, vemos que o termo público é usado para designar um grupo de pessoas que:

1. estão envolvidas em uma dada questão;
2. que se encontram divididas em suas posições diante dessa questão;
3. discutem a respeito do problema.

Diante do exposto, a atividade de Relações Públicas, ao compreender a existência de diversos grupos envolvidos nas questões, coloca a diferença, a divergência e controvérsia como condição de atuação profissional, o que aponta a pluralidade de relações a que o profissional deve estar apto a viver e a considerar. Essa multirrelação, natural da atividade, abre espaço para um olhar consciente dos diversos interesses que regem a sociedade, o que faz do profissional um cidadão mais consciente das diferenças, tão necessárias para o crescimento e desenvolvimento social e organizacional.

Uma outra forma de compreender a função cidadão da atividade de Relações Públicas está na leitura adequada da “informação e da comunicação” como condição de existência da profissão. Esta comunicação, mais que levar conteúdos, deve oferecer espaços de troca, criar fluxos descendentes e ascendentes, os quais construirão momentos de socialização e participação para os indivíduos nela envolvidos.

A informação unilateral não é suficiente para a perpetuação do processo [relacionamento entre organização e seus públicos]. É apenas o elemento desencadeador do primeiro ciclo ‘mensagem-resposta’. O prosseguimento dependerá da existência de canais entre os dois elementos e da resposta dada à mensagem pelo público (SIMÕES, 1995, p. 58).

Há de se considerar uma leitura cidadã da atividade de Relações Públicas quando da sua atuação em organizações do terceiro setor (segmento social composto por organizações não-governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP’s), fundações, associações comunitárias, movimentos sociais, instituições filantrópicas, dentre outras). Nesta realidade, o profissional na sua prática, como aponta Peruzzo (1986, p. 123), é conduzido a pensar na “contramão”, fazendo de sua prática um serviço às camadas mais necessitadas da sociedade. Essa atuação é chamada de Relações Públicas Populares ou Comunitárias.

Ao estabelecermos a atividade como mediadora dos interesses populares, perceberemos seu desenvolvimento no contexto da cidadania, principalmente por gerar processos que permitirão

à comunidade o direito de se expressar, de produzir a informação e compreender as relações em que estão envolvidas, principalmente as relações de poder.

Os meios de comunicação comunitários/populares [...] têm assim o potencial de ser, ao mesmo tempo, parte de um processo de organização popular e canais carregados de conteúdos informacionais, além de possibilitarem a prática da participação direta [...]. Podem facilitar a valorização das identidades e raízes culturais, abrindo espaço para manifestações dos saberes e da cultura da população (PERUZZO, 2002, p. 7).

Promovendo outra leitura da questão acima trabalhada, destacamos o potencial educativo impresso na comunicação desenvolvida junto aos setores populares, o qual acreditamos estar fundamentada toda a prática do profissional de Relações Públicas. Os conteúdos trabalhados por essa comunicação “podem dar vazão à socialização do legado histórico do conhecimento, facilitar a compreensão das relações sociais, dos mecanismos da estrutura de poder (compreender melhor as coisas da política), dos assuntos públicos do país, esclarecer sobre direitos da pessoa humana e discutir os problemas locais” (PERUZZO, 2002, p. 7). Assim, os veículos, os processos e práticas comunicativas criadas pelos atores sociais acabam criando um terreno favorável para o desenvolvimento da educação para a cidadania.

Por fim, ao olharmos para as diversas questões colocadas, perceberemos a relação existente entre relações públicas e cidadania. Isso não nos impede de, também, compreender que, muito do que foi trabalhado aqui, tem vieses e interesses contrários. O principal destaque dessa leitura, no entanto, está no fato de entendermos a atividade como um mecanismo capaz de promover a comunicação no seu sentido mais amplo, ou seja, a comunicação como diálogo, como intercâmbio e compartilhamento. Para isso, deve-se, portanto, ultrapassar o sentido pragmático da atividade, no qual sua função fica vinculada à promoção de ações e discursos organizacionais, com vistas aos interesses mercadológicos e chegar-se a seguinte concepção:

A verdadeira comunicação [ação de Relações Públicas] – dizem – não é dada por um emissor que fala e um receptor que escuta, sim por dois ou mais seres ou comunidades humanas que intercambiam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos (ainda que seja a distância, através de meios artificiais). É através desse processo de intercâmbio com os seres humanos que se estabelecem relações entre si e se passa da existência individual solitária para a existência social comunitária (KÁPLUN, 1998, p. 64, tradução nossa).

Conclui-se que:

Finalmente, as relações públicas devem ter por bússola a dimensão futura, espelhada na criticidade com respeito ao presente e no estudo do que se deve desejar de melhor para a atuação profissional, buscando o equilíbrio entre a modernidade técnica e a modernidade ética, para ajudar a construir uma sociedade melhor e mais justa (KUNSCH, 1997, p. 147).

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FRANÇA, Fábio. **Públicos**: como identificá-los em uma nova visão estratégica. São Caetano do Sul: Yendis, 2004.

- FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri: Ediciones de la Torre, 1998.
- KUNSCH, Margarida Maria K. **Relações Públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997.
- MARCHIORI, Marlene Regina. Mudança cultural e a responsabilidade das Relações Públicas. **Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas**, São Paulo, n.1, p. 84-95, 2004.
- MONDAINE, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERUZZO, Cicília M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **PCLA – Pensamento Comunicacional Latino-Americano**. São Bernardo do Campo, v. 4, n. 1, 2002, p. 19. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/revista13.htm>>. Acesso em 28 abr. 2006.
- \_\_\_\_\_. **Relações Públicas no modo de produção capitalista**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1986.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SIMÕES, Roberto Porto. **Relações Públicas: função política**. 5.ed. São Paulo: Summus, 1995.
- SOUSA, Mauro Wilton. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: \_\_\_\_\_. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

# ESPAÇOS VIRTUAIS DE RELACIONAMENTO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE DO ORKUT

Walter Moreira

*Doutorando em Ciência da Informação pela ECA/USP. Mestre em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela PUC-Camp. Bacharel em Biblioteconomia pelas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (Fatea). Docente da Fatea.*

Vera Ventura Rodrigues

*Aluna do Curso de Comunicação Social com habilitação em Rádio e TV, da Fatea.*

## RESUMO

*A partir da leitura das tecnologias de informação e comunicação e suas ferramentas de aproximação de pessoas, de possibilidades de interação, discute, numa proposta exploratória, os espaços virtuais de relacionamentos com foco no Orkut, buscando compreender sua influência na construção da identidade do seu público usuário jovem. Para isso discute os conceitos de identidade e de comunidade (real e virtual) e analisa os problemas relacionados com a segurança no uso destes espaços.*

## PALAVRAS-CHAVE

*Internet; Identidade; Orkut; Sites de relacionamento; Comunidades virtuais.*

## ABSTRACT

*From the point of view of information and communication technologies, its approaching people tools, and its possibilities of interactions, discuss, on a exploratory proposal, the virtual spaces of relationships with a focus on Orkut, trying to understand its influence on the construction of identity of young public. Discusses the concepts of identity and community (real and virtual) and analyzes the problems of safety in the use of these spaces.*

## KEYWORDS

*Internet; Identity; Orkut; Social Networking; Virtual Communities.*

# 1 INTRODUÇÃO

A internet, por sua convergência de mídias, tornou-se mais do que uma ampla rede de informações, conforme se apresentava em sua proposta original. Embora seja bastante comum que tecnologias aplicadas à comunicação aproximem pessoas e diminuam distâncias (como fez, anteriormente, o telefone, por exemplo), isso jamais ocorreu com a velocidade e o alcance atuais, ainda que a internet esteja longe de ser considerada uma mídia popular, no melhor sentido do termo.

Uma das maiores riquezas da internet, apontam alguns pensadores, como Levy (1996; 1999), Castells (1999) e Benkler (2006), entre outros, é a sua ampla possibilidade de construção e/ou ampliação de relacionamentos pessoais e/ou profissionais. Como exemplo destas possibilidades instauradas ou ampliadas pelas tecnologias, discute-se no presente trabalho o *software* social denominado Orkut, um fenômeno de popularidade, particularmente no Brasil. Investiga-se, por meio de revisão de alguns dos estudos mais significativos sobre o assunto, a influência do Orkut na construção de relacionamentos sociais e na construção da identidade do seu público usuário jovem.

O *Orkut* é uma comunidade virtual e guarda, neste sentido, algumas relações e-videntes com o mundo real, as quais envolvem relacionamentos entre pessoas, ambientes, atitudes, comportamentos e círculos sociais. Entretanto, na condição de comunidade desterritorializada, que permite modelos de interação diferentes daqueles tradicionalmente praticados, também possui especificidades características da virtualidade.

Em muitos casos estas comunidades funcionam como *botom*, como algo a ser acrescido à pessoa que se quer construir, e registram nenhuma ou quase nenhuma discussão. Mocelim (2007, p. 112) identificou que as comunidades com maior participação são comunidades que possuem ligação com vínculos locais (reais), cotidianos, que são estabelecidos *offline* pelos usuários.

Há, relativamente a outros temas, pouca discussão acadêmica sobre o assunto (ainda visto com preconceito) no âmbito da comunicação. Objetiva-se, portanto, com o presente trabalho, discutir os conceitos de comunidade e de identidade em sites de relacionamentos, destacando-se o *Orkut* como exemplo por sua popularidade e larga aceitação do Brasil. Trata-se de estudo exploratório, realizado a partir de levantamento em fontes eletrônicas (periódicos, *papers*, monografias, dissertações e teses, localizadas em bibliotecas digitais de teses e dissertações, bases de dados e periódicos) da grande área de comunicação, disponíveis na internet. Atualmente, segundo dados da *Alexa* (empresa que fornece informações sobre tráfego na internet), 19,6% dos usuários são brasileiros (segundo lugar), contra 24,7% de indianos, que ocupam o primeiro lugar<sup>1</sup>. De acordo com informações do próprio *Orkut*<sup>2</sup>, entretanto, os brasileiros representam 51,38% do total de usuários e os indianos 19,74%. Independentemente desta controvérsia, o *Orkut* é o segundo *site* mais acessado no Brasil, perde apenas para o *Google*, o mais popular dos mecanismos de busca e isso, por si só, já merece estudos aprofundados sobre sua receptividade. Apenas para registro, o termo *Orkut* foi o segundo mais buscado no *Google*, em 2008, segundo

---

1 Disponível em: <http://www.alexa.com/siteinfo/Orkut.com>. Consulta realizada em 06 out. 2009. Em levantamento realizado no ano de 2008, os brasileiros ocupavam o primeiro lugar (43,5%), contra 38,9% de indianos, ocupando o segundo lugar.

2 Disponível em: <http://www.Orkut.com.br/Main#MembersAll>. Consulta realizada em 06 out. 2009.

dados do *Google Zeitgeist*<sup>3</sup>.

Se ainda podemos perguntar sobre as razões da amplitude do fenômeno internet, a liberdade é, certamente, fonte para algumas explicações. Nenhuma outra mídia mostrou-se tão democrática quanto esta. Se ainda quisermos buscar mais explicações, podemos apostar na convergência de mídias como o fator mais significativo e na interpenetração de papéis como o principal aspecto. A possibilidade de agir, de ser sujeito, autor, ator, de ser protagonista, enfim, seduz o homem desde o Prometeu, o semideus grego que rouba dos deuses o fogo do conhecimento para presentear os homens.

O que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) possibilitam, em última instância, é a aproximação das pessoas por meio da incorporação de facilidades ao processo. Fundamentalmente não há evolução nos modelos de comunicação praticados já a partir da metade do século XX, mas todos foram de algum modo reinventados ou reformados. O correio eletrônico, por exemplo, tecnicamente realiza a mesma tarefa que o correio convencional, mas o faz com outras possibilidades. Permite, por exemplo, enviar a mesma mensagem para vários destinatários ao mesmo tempo, anexar áudio e vídeo, receber e enviar a mensagem em “tempo real” etc..

## 2 COMUNIDADES REAIS E VIRTUAIS

A internet, tomada aqui como modelo e síntese das TICs, ampliou o conceito de comunidade de relacionamentos. Em tempos de mídia digital os sites de relacionamento, tornaram-se febre, atraindo especialmente os jovens. Em diversos momentos da história os meios de comunicação têm mostrado sua força como poder aglutinador da juventude, isto não é novidade. A novidade está na virtualidade das relações promovidas pelas chamadas cibercomunidades.

Alguns questionamentos despontam como interessantes neste cenário que envolve os próprios jovens, os educadores de modo geral e os pais. Que tipo de influências o *Orkut* acarreta? Os jovens têm noção dos possíveis perigos presentes em espaços virtuais deste tipo e sabem se proteger? O universo virtual e sua escrita particular influenciam de algum modo o contato do estudante com a norma culta da língua portuguesa?

O *Orkut* é uma comunidade virtual e guarda, neste sentido, algumas relações e-videntes com o mundo real, as quais envolvem relacionamentos entre pessoas, ambientes, atitudes, comportamentos e círculos sociais. Optamos por usar o conceito mais tradicional de comunidade, mas ele é, evidentemente, discutível do ponto de vista sociológico, como se pode observar em Recuero (2006), Mocelim (2007) e, mais detidamente, em Barbosa (2008).

A possibilidade de aumentar consideravelmente os círculos de relacionamento é, talvez, a maior novidade deste tipo de comunidade. O que diferencia o *Orkut* do grupo de amigos da escola, do condomínio ou da esquina e é um dos motores para o crescimento diário do número de usuários deste *site* de relacionamento é a facilidade com que estes círculos se ampliam.

O criador do *Orkut* emprestou seu nome ao *site*, Orkut Buyukkokten, turco, engenheiro de software do *Google*, criou o serviço em 2004. Assim como tem acontecido com outros produtos e serviços da marca *Google*, foi imediatamente povoado pelos internautas do mundo todo. Hoje,

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.google.com/intl/en/press/zeitgeist2008/#top>. Acesso em : 06 out. 2009.

o *Orkut* é um dos sites mais acessados no mundo e encantou de modo especial os brasileiros, conforme demonstram os números citados anteriormente.

O sistema forma uma rede social virtual em que cada pessoa cadastrada cria seu perfil e estabelece sua galeria de “amigos”. Na verdade, não é necessário que sejam amigos, colegas ou mesmo conhecidos, basta apenas um convite para que se adicione o nome à lista de “amigos” e sua aceitação. Essa galeria possibilita que o usuário encontre por meio da lista de seus amigos, os amigos dos seus amigos, e assim por diante. Um estudo mais detido aqui, observa Coscarelli (apud MOCELLIM, 2007, p. 104), permite aplicar a teoria dos seis graus (com seis relacionamentos pode-se ter acesso a qualquer pessoa no mundo).

Quando do seu surgimento, para se associar ao *Orkut* era necessário receber um convite feito por alguém já cadastrado, hoje o cadastro é livre. A necessidade de convite para se inscrever no serviço, criando algo como uma comunidade elitizada, que não daria acesso a qualquer pessoa, foi, certamente, uma das estratégias que contribuíram para o seu crescimento e sua aceitação.

### 3 A QUESTÃO DA IDENTIDADE

O *Orkut* é um espaço de interação virtual no qual o indivíduo constrói sua identidade, que não precisa ser, necessariamente, a mesma que personifica no mundo analógico, embora, claro, não se desvincule dela. A identidade, ensina Barreto (2006, p. 84), “possibilita ao sujeito imprimir sua marca no mundo ao mesmo tempo em que concede ao mundo o direito de torná-lo como seu pertence”. Estar no mundo, seja ele virtual ou não, não implica em ser no mundo. Estar no mundo exige conquista, por isso, é ainda Barreto (2006, p. 84) que esclarece, a identidade não é “um simples dado biológico, mas uma construção histórico-cultural complexa, implicando as várias esferas que nos constituem”.

O mundo ficou pequeno diante desta grande rede de comunicação que faz com que todos se conheçam, se exponham e troquem informações. Somos partes deste processo mais participativo, passando de usuários que somente recebiam informações para usuários interativos, como propõe a chamada *web 2.0*. A *Wikipedia*, cujas informações são disponibilizadas e editadas pelos próprios internautas, é reveladora deste contexto.

A expansão dos limites geográficos de relacionamentos trazido pelo *Orkut* cria condições para ações de qualquer espécie. Do mesmo modo que se pode fazer bom uso da tecnologia, há os que a usam para simplesmente dar continuidade a práticas criminosas já realizadas no mundo real. O *Orkut*, por exemplo, foi usado recentemente como ponto de venda de drogas (*ecstasy*, maconha, LSD entre outras) por uma quadrilha de jovens de classe média no Rio de Janeiro. Informações sobre a qualidade do produto e sobre os preços praticados estavam disponíveis na comunidade (ISKANDARIAN, 2005).

Já se foi o tempo em que a televisão era a grande vilã da educação. Hoje, os pais andam assustados com a internet e principalmente com os sites de relacionamento como o *Orkut*. Pesquisas (VICÁRIA, 2007) mostram que agora os pais têm mais medo da internet do que dos programas de televisão. A internet tornou-se a mídia mais perigosa da atualidade, eleita como a grande ameaça para as crianças com 85% dos votos. Vicária (2007) informa ainda, como resultado da pesquisa realizada pelo *Insight Media Group*, que para 78% dos entrevistados, “os sites de relacionamento não são lugares seguros para fazer novos amigos”.

Um outro estudo, realizado pela ONG *i-Safe America*, nos Estados Unidos, que se preocupa com a segurança *on-line* infantil, também relatado por Vicária (2007), revelou que 40% das crianças não conversam com os pais sobre a segurança na internet. A pesquisa traz números preocupantes. De acordo com o relato “uma em cada quatro crianças já foi exposta à pornografia na rede”, aproximadamente 20% “já receberam propostas sexuais *on-line* e uma em cada trinta crianças “já foi convidada a se encontrar pessoalmente com alguém que tenha conhecido na *web*”. Descontados os aspectos qualitativos não revelados (ou não explorados) no estudo, como a compreensão do que é pornografia, por exemplo, e o seu tom alarmista; são números que provocam reflexões.

#### 4 PROBLEMAS COM SEGURANÇA

Alguns estudiosos (MOREIRA, 2002) alertam para falhas que trazem insegurança e podem facilitar invasões sites de relacionamentos, expondo a privacidade dos seus membros. Outro problema refere-se aos diversos tipos de golpes aplicados, os quais podem comprometer a vida social e econômica dos usuários.

Apesar de algumas polêmicas já registradas pela grande mídia acerca do uso indevido de perfis no *Orkut*, ainda não há um conjunto fixo de regras para guiar o comportamento de seus usuários. Não é preciso ir longe para encontrar casos em que o *Orkut* possibilitou o surgimento de problemas para os usuários; perfis falsos (*fakes*), comunidades difamatórias, brincadeiras de gosto duvidoso e outros estão espalhados pelos sites de relacionamentos. Barbosa (2008) em seu estudo acerca dos perfis identitários utilizados pelos usuários do *Orkut*, relata e analisa diversos casos reveladores deste contexto. Há situações, no mínimo, provocadores, como a existência de comunidades dedicadas a perfis de pessoas que já faleceram, uma espécie de “cemitério do *Orkut*”:

[...] um espaço que reúne os *links* dos perfis de usuários mortos, juntamente com a descrição de como ocorreu a morte de cada um deles. Assim como acontece no cemitério, local onde as pessoas visitam o túmulo, resgatam lembranças e fazem suas orações ao falecido, a comunidade [Profiles de Gente Morta] ‘PGM’ exerce a mesma função, os usuários visitam os perfis dos falecidos através dos *links* (túmulos), porém com o diferencial da visibilidade, na qual todos têm acesso às suas ‘orações’, recados e desabafos (BARBOSA, 2008, p. 42).

Estudos feitos pela *Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos (SaferNet)*, organização não-governamental que combate crimes contra os direitos humanos na internet, mostram que 94,6% das denúncias são contra perfis e comunidades do *Orkut*. Das 86188 denúncias recebidas nos sete primeiros meses de 2006, 81549 eram destinadas ao *site* de relacionamentos do *Google*; 42% destas eram sobre pornografia infantil e pedofilia. Estima-se que existam mais de 44 mil imagens pornográficas de crianças de até 5 anos de idade e de adolescentes no *Orkut* (BRUM, 2006).

É preciso lembrar que o *Orkut* é aberto e que, portanto, seus usuários devem estar conscientes de que as informações estão lá para serem vistas, potencialmente por qualquer um, em qualquer lugar e a qualquer tempo. A exposição de endereço, telefone e fotos da família no álbum pode, por motivos fáceis de serem inferidos, comprometer a segurança.

Num *site* de relacionamentos virtual como o *Orkut* não se sabe na realidade quem está do outro lado e o prosseguimento do relacionamento implica na crença, ainda que temporária, nos dados

descritos no perfil do destinatário. Os meios de comunicação noticiam vez por outra as surpresas que alguns encontros têm provocado.

É preciso ter mais do que bom senso para não se comprometer com comunidades como as que pregam qualquer forma de preconceito ou defendem ideologias ou práticas que ferem os princípios de moral e costumes socialmente aceitos, tais como, por exemplo, a pedofilia e a violência que algumas torcidas organizadas pregam ou quaisquer das diversas manifestações de intolerância que povoam estes tempos.

## 5 REPUTAÇÃO E REDES SOCIAIS

O *Orkut* possibilita que a pessoa possa encontrar novos relacionamentos e sentir-se, dessa forma, parte do grande grupo de interação. Neste grupo que se cria pode demonstrar um perfil onde as comunidades em que associam podem ser cuidadosamente escolhidas pelo usuário sendo que este acaba construindo uma impressão aos visitantes como determinada reputação.

No processo de construção da própria identidade (virtual ou real), Meucci e Matuck (apud MOCELIM, 2007, p. 108) destacam a importância da definição dada pelos outros no *Orkut*, por meio de recados ou depoimentos, como elemento de construção do perfil identitário. Segundo estes autores “a definição, direta ou indireta, dada pelo outro é tão importante quanto o processo de auto-definição. É o relato do outro que legitima, deslegitima, ou acrescenta qualidades ao perfil do sujeito”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havendo ponderação no uso dos sites de relacionamento eles podem, naturalmente, tornar-se possibilidades de interação muito interessantes. Concordamos aqui com a visão Levy (1999) que rejeita a expressão “impacto da tecnologia” por compreender a tecnologia como algo que é produzido no interior mesmo da sociedade e por isso não pode impactá-la, como um cometa impactaria a Terra, por exemplo.

Num mundo globalizado, o lado positivo do *Orkut* é a rica possibilidade de interação entre as pessoas, de promoção do encontro, de debates sobre temas específicos em comunidades específicas. Trata-se de uma ferramenta interativa abrangente que adentrou também aos meios de comunicação interligando sites de relacionamento com programas de televisão ou rádio.

As empresas também têm investido para alcançar os jovens. Os jovens estão prontos para falar sobre empresas e produtos e ouvir o que se dizem deles. Para as empresas é uma questão de escolha: seguir o caminho dessa geração digital ou permanecer à margem dele. As empresas brasileiras estão experimentando maneiras diferentes de comunicar e de entender os anseios dos consumidores jovens. Um exemplo disso, apresentado por César (2006), é o caso da cervejaria *Skol* que criou, no ano de 2006, um “mini-*Orkut*” para promover o festival de música *Skol Beats*. Outro exemplo, também relatado por César (id., ibid.) foi a contratação, pelo *Boticário*, de consultoria especializada para monitoramento do que os consumidores falavam sobre seus produtos na internet, sobretudo em *blogs* e no *Orkut*.

Outro uso interessante para o *Orkut* é a construção de *networking* (TELLES, 2007). Atual-

mente, além da qualificação profissional é imprescindível administrar uma rede de contatos, e o *Orkut* possibilita esta gerência de amizades que deve ser um círculo que contribua para seu *marketing* social.

O conhecimento de todos os envolvidos com o uso educacional das redes de informação e, mais especificamente, dos sites de relacionamento, representados neste estudo pelo *Orkut*, portanto, é imprescindível para as orientações necessárias. A modernidade traz instrumentos atrativos e de fácil acesso que pode nos fazer pensar que o novo é o melhor e que devemos estar inseridos, mas é preciso, naturalmente, analisar de forma madura as conseqüências do uso e se cercar de cuidados que possam evitar experiências ruins.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Aline S. N. **Os perfis identitários na comunidade virtual Orkut**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais e Comunicação, Universidade Paulista, São Paulo, 2008.

BARRETO, Angela Maria. **Memória e leitura: as categorias da produção de sentidos**. Salvador: EDUFBA, 2006.

BENKLER, Yochai. **The wealth of networks: how social production transforms market and freedom**. New Haven: Yale University Press, 2006. Disponível em: <[http://cyber.law.harvard.edu/wealth\\_of\\_networks/Download\\_PDFs\\_of\\_the\\_book](http://cyber.law.harvard.edu/wealth_of_networks/Download_PDFs_of_the_book)> Acesso em: 06 out. 2009.

BRUM, Isis. Ministério público acusa *site* Orkut de proteger criminosos. **Diário São Paulo**. 14 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.safernet.org.br/site/noticias/ministerio-publico-acusa-site-Orkut-protoger-criminosos>> Acesso em: 07 out. 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÉSAR, Ricardo. Geração digital: alvo das grandes empresas. **Info Online**, 01 set. 2006. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/aberto/infonews/092006/01092006-18.shl>> Acesso em: 07 out. 2009.

ISKANDARIAN, Carolina. Quadrilha de jovens de classe média usava *site* de relacionamentos para combinar a venda de drogas. **O Estado de São Paulo**, 22 jul. 2005. Disponível em: <[http://www.link.estadao.com.br/index.cfm?id\\_conteudo=4378](http://www.link.estadao.com.br/index.cfm?id_conteudo=4378)> Acesso em 30 set. 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1996.

MOCELIM, Alan. Internet e identidade: um estudo sobre o *website* Orkut. **Em Tese**, v. 3, n. 2, p. 100-121, jan./jul., 2007. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/vol3\\_2art1.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/vol3_2art1.pdf)> Acesso em: 07 out. 2009.

MOREIRA, José Carlos Barbosa. Pedofilia na Internet. **Carta Mensal**, v. 47, n. 562, p. 56-59, jan. 2002.

RECUERO, Raquel. Dinâmicas de redes sociais no Orkut e capital social. **Unirevista**, v. 1, n. 3, jul., 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_daCunha.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_daCunha.PDF)> Acesso em: 07 out. 2009.

TELLES, André. **Orkut.com**: como você e sua empresa podem tirar proveito do maior *site* de relacionamento do Brasil. São Paulo: Landscape, 2006.

VICÁRIA, Luciana. Por que a internet assusta os pais? **Época**, n. 424, 2006. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG74633-6014,00.html>> Acesso em: 07 out. 2009.

# Pesquisa de intenção de voto: o tigre de papel

Jefferson José Ribeiro de Moura

*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Coordenador do Curso de Comunicação Social das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila.*

João Rangel Marcelo

*Mestre em Integração da América Latina pelo PROLAM (Universidade de São Paulo). Especialista em Comunicação Social pela Unita. Professor no Departamento de Comunicação Social da Unita.*

## RESUMO

*Este trabalho discute a influência das pesquisas de intenção de voto que dão subsídios estatísticos à opinião pública em relação à escolha de candidatos nas eleições. Esta participação tende a ser maior quanto menos qualitativo for o grau de informação do público. Portanto as pesquisas de intenção de voto têm inegável participação na formação da opinião do público, não pelo modo que são feitas, mas pela maneira que são divulgadas.*

## PALAVRAS-CHAVE

*Eleições; Intenção de voto; Opinião Pública.*

## ABSTRACT

*This work discusses the influence of researches on vote intention that give statistical subsidize to public opinion to choose candidates on elections. This participation can be great if the quality of information given to the people is little. Therefore, the researches of vote intention have a great influence in the public opinion formation, not by the method which they are made but they are published.*

## KEYWORDS

*Elections; Vote intention; Public opinion.*

## 1 INTRODUÇÃO

Na política de hoje a pesquisa de intenção de voto tem recebido um grande destaque. Vários institutos de pesquisas e veículos de comunicação divulgam resultados que consideram ser os mais exatos e que colocam este ou aquele candidato na frente, por tantos pontos percentuais. Os jornais e revistas estampam em suas manchetes, as variações desta corrida política. As TVs e rádios apresentam especialistas comentando os números, sua influência nas estratégias dos candidatos, na mudança de coordenadores de campanha e na contratação de especialistas em *marketing* eleitoral. Os candidatos acusam de fraude e manipulação as pesquisas que os colocam em desvantagem e divulgam insistentemente aquelas em que estão na frente. Enfim as pesquisas de intenção de voto agitam o cenário da disputa política a cada divulgação, cada resultado, cada comentário.

Fazer pesquisa eleitoral requer muita responsabilidade e uma dose de sigilo profissional. As pesquisas existem para balizar a estratégia de campanha, e não para fazer oba-oba. Para oba-oba não é preciso pesquisa. Basta inventar alguns números numa folha de papel e tentar vender isso a eleitores, cabos eleitorais, lideranças políticas, etc. (PIMENTEL, 2008, p.56).

Podemos isolar daí dois cenários distintos. A importância das pesquisas enquanto formador da opinião pública pela divulgação de dados que permitiriam ao eleitor uma análise mais consciente. Ou os resultados das pesquisas influenciando de modo determinante os eleitores indecisos que votariam no primeiro ou segundo colocados polarizando a eleição com base no raciocínio de que votar no terceiro seria um desperdício. Neste caso as pesquisas de intenção de voto dominariam a opinião pública que seria na verdade uma opinião pública manipulada. A pesquisa, os números, as porcentagens, os gráficos coloridos e com ilustrações didáticas seriam a grande força determinante desta manipulação ao invés de informar e esclarecer.

Vivemos, portanto, sob o domínio da estética do poder - ou da estetização da política -, em que o jogo político, a disputa política, se reduz a mais um espetáculo de consumo. A condenação a que estamos sujeitos nessa sociedade de imagens e marcas é a de perpetuar a estrutura elitista em que vivemos, apesar de acreditarmos ser livres para definir nossos próprios rumos (SAISI *apud* COELHO; CASTRO, 2006, p. 182).

Este é o tigre que pretendemos analisar: a divulgação das pesquisas de intenção de voto e seu potencial em determinar, e não apenas em participar na formação da opinião nas escolhas eleitorais.

A questão é que a pesquisa não apenas descreve uma realidade, mas a transforma numa extensão difícil de avaliar. Assim, esse instrumento de mensuração de opinião, que só pode existir nos sistemas políticos democráticos e competitivos, acaba por se tornar um ator político (RODRIGUES *apud* THIOLENT, 1989,13)

## 2 OPINIÃO PÚBLICA

Para que possamos discutir a importância das pesquisas de intenção de voto é importante entendermos o que é a opinião pública, ou mais especificamente a opinião do público.

O público e sua opinião têm ao longo da história se constituído como uma grande força, ora mantenedora, ora modificadora do *status quo*. Nem sempre consciente da sua força, mas sem-

pre respeitada por aqueles que detêm o poder, a opinião pública tem vez e lugar na história da humanidade. Somente a opinião pública favorável levou o Estado de São Paulo se engajar em uma luta desigual contra o governo federal em 1932. A pressão popular teve grande importância na declaração de guerra do Brasil ao Eixo em 1942, apesar da simpatia do presidente Getúlio Vargas pelo fascismo. A grande participação do público no movimento das diretas já levou alguns veículos de comunicação de massa antes reticentes a apoiar o movimento mesmo que tardiamente. Inúmeros outros exemplos históricos confirmam a existência desta força invisível e demolidora.

Mas afinal, o que é público e como se forma essa opinião tão determinante? Segundo Andrade (1977, p. 13) participam da formação do público: “a) pessoas ou grupo organizado de pessoas; b) com ou sem contigüidade espacial; c) existência de controvérsia; d) abundância de informações; e) oportunidade de discussão; f) predomínio da crítica e reflexão; g) procura de uma atitude comum”.

Já a formação da opinião do público dá-se através da informação, discussão e consenso. Opinião pública não significa unanimidade nem maioria. Quanto mais informação e discussão, mais opiniões farão parte da formação da opinião do público. “Minorias bem organizadas e capacitadas para colocar sua posição perante o público (controle dos veículos de comunicação, propaganda, bons argumentadores, etc.) tem, frequentemente, uma influência muito maior sobre o processo de formação da opinião do que seria justo esperar” (ANDRADE, 1977, p. 15-16).

O poder só tem legitimidade quando apoiado na opinião pública quer seja democraticamente através do voto, quer seja ideologicamente através de movimentos revolucionários. Portanto, quem exerce ou pretende exercer o poder procura estar bem com a opinião pública. E esta opinião não é estática. Está apoiada no instável terreno da informação, contra-informação, boatos, sentimentos, pressão de grupos, laços afetivos etc. Atitudes em relação a determinados assuntos mudam e influenciam a opinião pública. É assim em relação a um novo produto, um escândalo no governo, uma novela de TV ou a escolha de um candidato para governador.

As atitudes são a expressão pública das opiniões individuais. Formadas na crença e no sentimento, e na ação em potencial, são formadores da opinião pública dentro do debate e da informação. A atitude individual só tem influência na opinião pública quando expressada dentro do grupo. E o grau desta influência varia de acordo com a capacidade do indivíduo em negociar sua opinião dentro do grupo.

Uma atitude é muito parecida com o gatilho de um rifle: se as condições estiverem certas dentro do campo psicológico do indivíduo, se houver pressão suficiente, ele levará à ação, seja a um comportamento visível, seja raiva, hostilidade, amor ou compaixão para com o objeto da atitude (BENNET; KASSARJIAN, 1975, p. 102).

Além das atitudes individuais outros elementos influenciam com igual poder a formação da opinião pública. Grupos de referência são muito importantes, já que os públicos específicos interagem e criam influências entre si. Os meios de comunicação, dependendo do seu grau de credibilidade também participam deste jogo de influências. Em muitos casos o amparo de interpretações da lei e a burocracia legal dão respaldo para uma tomada de posição dentro da opinião pública.

Em suma, a opinião do público forma-se através de um intrincado sistema de informações e

influências que determinam sua intensidade e buscam sempre uma coerência, mesmo que momentânea.

### 3 ALIMENTANDO O TIGRE DE PAPEL

A pesquisa de intenção de voto no momento da eleição é um elemento importante na formação da opinião pública. Mas o que são as pesquisas de intenção de voto? Com aspecto quantitativo são levantamentos de dados mensuráveis e descritivos, realizados por amostragem da opinião dos eleitores sobre temas de interesse dos candidatos a cargos eletivos. O Instituto Empec que realizava pesquisas de opinião em 1998 informava em sua *home page*:

As pesquisas de opinião pública eleitoral constituem uma ferramenta indispensável para orientar as estratégias políticas e de *marketing* de partidos, governos e postulantes a cargos públicos eletivos de modo geral [...] (são realizadas) Por amostragem estratificada, tomando-se como universo o conjunto dos eleitores. Em geral, a estratificação considera, para fins de ponderação, os atributos de renda, idade, nível de instrução, sexo e, com menor frequência, o bairro do eleitor [...] as amostras são definidas para um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de no máximo 5%. [...] Mas as pesquisas que envolvem aspectos humanos, como opiniões, preferências, etc., lidam com variáveis mutáveis por natureza e não podem fazer mais do que registrar a situação ou tendência em um momento específico do tempo (EMPRESA DE PESQUISA E CONSULTORIA, 1998, p. 1-2).

Se as pesquisas são feitas em públicos específicos, e apresentam resultados específicos em momentos determinados sobre a opinião destes públicos, onde o nosso tigre consegue força e poder? Mesmo nas sociedades de massa, onde segundo Wright Mills (*apud* FORACCHI; MARTINS, 1977, p. 319) a opinião é fabricada e manipulada, o contexto social não pode ser desprezado.

Para modificar a opinião e a ação (...) devemos dedicar muita atenção ao contexto e à vida das pessoas a serem modificadas. Juntamente com a persuasão em massa devemos, de alguma forma, utilizar a influência pessoal; devemos atingir as pessoas no contexto em que vivem e através de outras pessoas, de seus companheiros cotidianos, daqueles em que acreditam: devemos atingi-los por meio de alguma forma de persuasão “pessoal” (MILLS *apud* FORACCHI e MARTINS, 1977, 319).

A informação, ou melhor, a ausência dela é que dá força e importância aos resultados das pesquisas de intenção de voto. Já vimos que a opinião pública se forma através da informação e do debate. Mesmo não sendo o conjunto da opinião de todo o público, reflete um consenso, uma aceitação. Quanto mais e de melhor qualidade for a informação dada ao grupo, mais interesse pelo debate, mais opiniões na formação da opinião do público e mais consciência nesta opinião. Um público bem preparado (mais e melhor informação) apresenta melhores condições de argumentar, discutir e aprender, participando efetivamente da formação da opinião pública. Um público mal preparado (menos qualidade de informação) apresenta poucas condições de suportar o peso da opinião dominante, tendendo simplesmente a aceitá-la. Esta equação encontra respaldo na teoria da Espiral do Silêncio de Nöelle-Neumann (LONDERO, 2002).

O que temos visto nas últimas eleições é a falta de informações sobre os candidatos. Plataforma de governo, projetos específicos, história política são substituídos por resultados de pesquisas de intenção de voto. O debate político se resume a quem está na frente de quem por esse ou aquele instituto de pesquisa, e que estratégia deve ser usada para mudar ou manter tal vantagem.

O *marketing* político usa e abusa dos gráficos estatísticos e pontos percentuais. Uma queda de qualquer na pesquisa, torna-se um “despencar” do candidato. Os jornais publicam análises e comentários sobre os dados das últimas pesquisas com grande destaque e arte, com gráficos de meia página, indicando a posição de cada candidato através dos meses. As TVs dão movimento às linhas e aos números. Pesquisas do tipo “se a eleição fosse amanhã” ou “se o segundo turno fosse entre o candidato X e Y” acrescentaram um toque de futurologia a esse emaranhado de informações estatísticas, confirmadas por especialistas, diretores de institutos de pesquisas e matemáticos.

O analfabetismo audiovisual é mais perigoso que o verbal. O analfabeto verbal é consciente de sua limitação. Não poderá ter acesso à informação escrita, mas tampouco poderá ser manipulado por dela. O analfabeto audiovisual, no entanto, será presa fácil da manipulação audiovisual, porque terá acesso às mensagens sem capacidade de análise e, ao mesmo tempo, sem uma atitude de defesa, de controle (FERRÉS, 1998, p. 273).

É comum o excesso de dados e falta de qualidade na informação. O destaque é sempre para o resultado final, ou seja, quem está na frente de quem por quanto tempo e com quantos pontos percentuais. Os especialistas não costumam informar ao público sobre a momentaneidade e a mutabilidade da pesquisa. No máximo dizem quando foi realizada. Os dados estratificados (idade, sexo, renda, etc.) são publicados ou lidos sem nenhum destaque, dando a entender que têm pouca importância. Servem para os candidatos definirem ou modificarem estratégias, mas não melhoram a qualidade de informação dada ao público. Saisi (apud COELHO; CASTRO, 2006, p. 176) comenta sobre as eleições para presidente da república no Brasil em 2002:

A construção das imagens dos candidatos em campanha se deu não apenas pelo discurso publicitário via propaganda eleitoral. Dependeu também do espaço que eles ocuparam na imprensa e de sua posição nas pesquisas de opinião. A cobertura jornalística veio reforçar ou enfraquecer a imagem que os programas eleitorais tentavam passar. A divulgação das pesquisas de opinião contribuiu para esse processo, uma vez que seus números - tratados como imparciais e, portanto “inquestionáveis” - geraram efeitos de sentido no destinatário das mensagens.

Em suma, se a opinião pública é formada pela informação e pelo debate. O valor superestimado das pesquisas de intenção de voto na formação da opinião do público está não pelo modo que são feitas, mas pela maneira que são divulgadas. Quando um candidato reclama que foi prejudicado pela divulgação de uma pesquisa onde aparece em uma posição desfavorável alimenta o tigre de papel aumentando o seu poder aos olhos da opinião pública.

[...] pode-se aceitar o argumento de que a publicidade, a televisão e as estatísticas (as famosas pesquisas de opinião) impõem-se na medida em que se retrai a cena tradicional da política. [...] Nesses espaços mediados, trava-se uma novíssima disputa eleitoral: em vez de plataformas marcantes, vantagens percentuais nas pesquisas, em vez de posições ideológicas, rostos fotogênicos ou telegênicos, em vez de representação, simulação (SODRÉ apud THIOLENT, 1989, p. 12 – 13)

## 4 CONCLUSÃO

O fato é que as pesquisas de intenção de voto participam, mas não determinam de maneira inequívoca a opinião pública em relação a escolha de candidatos nas eleições. Esta determinação tende a ser maior quanto menos qualitativo for o grau de informação do público, mas nunca é

absoluta. Mesmo que a única informação do ponto de vista formal sejam os resultados finais (quem está na frente) das pesquisas de intenção de voto, sempre existem os filtros informais no contexto social do grupo. A turma do churrasco do fim de semana, a relação de poder dentro da família, o pessoal do sindicato, a namorada, as crenças pessoais, a relação de simpatia ou antipatia em relação a este ou aquele candidato são para a certeza estatística como demônios de uma caixa de Pandora que nunca fica vazia.

Vivemos numa falsa concepção de democracia. Buscamos muito a idéia de consenso, segundo a qual a democracia seria o que há de comum para todo mundo. Eu acredito que a democracia seja um esforço árduo, para cada um, de trabalhar com as diferenças. E é no conflito, que se encontra a democracia, não no consenso (FOUCAMBERT, 1993, p. 25).

Em um país onde as experiências democráticas foram entremeadas por períodos de exceção, a preocupação nas campanhas políticas deveria ser em mais em informar e incentivar o aprendizado do cidadão eleitor e menos em denunciar supostas conspirações para alavancar votos. Uma opinião pública mais preparada tende a uma participação maior e melhor no debate público proporcionando uma opção pública mais consciente. Através da informação de qualidade (o que nem sempre se relaciona com quantidade) é que se pode estabelecer uma discussão, um debate, que irá gerar um aprendizado que permitirá cada vez mais o desenvolvimento de uma sintonia fina na opinião pública.

Podemos aqui tomar emprestado do educador francês Jean Foucambert, a idéia de leitor crítico, desenvolvida por ele no sentido do aprendizado da leitura: “Quando se fala da formação do leitor crítico e da leitura crítica, tem-se como objetivo atingir uma espécie de leitura não do que o texto diz, mas daquilo que ele realmente quer dizer e dos meios que utiliza para dizer e mascarar seu ponto de vista (FOUCAMBERT, 1993, p. 25).

Assim o cidadão eleitor aprenderá a “ler” o resultado das pesquisas além dos números finais. Então, por absoluta falta de credibilidade as “conspirações” tanto à direita quanto à esquerda não terão força de determinar a opinião pública e a pesquisa de opinião participará na formação da opinião do público, informando democraticamente e contribuindo para o debate. E o tigre se transfigurará em papel.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cândido Teobaldo S. **Curso de relações públicas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1977.

BENNET, Peter D.; KASSARJIAN, Harold H. **O comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 1975.

FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar**: socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

FOUCAMBERT, Jean. Mais que alfabetizar, agora é necessário “leiturizar”. **Nova Escola**, São Paulo, p. 23-27, mar., 1993.

PIMENTEL, Marcelo Tadeu R. **A prática do marketing político**: ações de uma campanha eleitoral vitoriosa. Taubaté: Ed. do Autor, 2008.

SAISI, Katia. Estética e política, mais um espetáculo de consumo na sociedade midiática. In: COELHO, Cláudio N. P.; CASTRO, Valdir José de (Orgs.). **Comunicação e sociedade do espetáculo**. São Paulo: Paulus, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisas eleitorais em debate na imprensa**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

EMPRESA DE PESQUISA E CONSULTORIA. **Pesquisa EMPEC de opinião pública**. 1988. Disponível em: <<http://www.tdenet.com.br/empec/Spesquisas.html>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

LONDERO, Jorge. La espiral de las cacerolas. **La voz del interior on line**, 14 jan. 2002. Disponível em: <[http://www.intervoz.com.ar/2002/0114/suplementos/temas/nota77023\\_1.htm](http://www.intervoz.com.ar/2002/0114/suplementos/temas/nota77023_1.htm)> Acesso em: 20 dez. 2002.



## Novas tecnologias na sala de aula

Miguel Adilson de Oliveira Júnior

*Graduado em Jornalismo pela Unesp. Licenciado em Língua Portuguesa pela UBM. Mestre em Linguística Aplicada pela Unita. Administrador e professor da ESC-ESEFIC/Cruzeiro, professor das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (Lorena), e das Redes Objetivo, Salesiana e Universitário.*

Ária Lobo da Silva

*Professora Licenciada em Educação Física*

### RESUMO

*A pesquisa tem como objetivo expor a importância do uso dos novos meios de comunicação na sala de aula. É salutar afirmar que há uma grande necessidade de se aplicar novas tecnologias na sala de aula, porém os professores devem ser capacitados para usufruir desses equipamentos para a melhora do ensino e aprendizagem de seus alunos. Foram analisadas teorias pertinentes ao assunto e sintetizadas em um breve artigo científico. As tecnologias são criadas para facilitar a vida dos seres humanos e levá-los ao progresso. Diante disso, a parceria professor capacitado e novas tecnologias é primordial para a evolução da educação no Brasil.*

### PALAVRAS-CHAVE

*Educomunicação; Novas tecnologias; Educação.*

### ABSTRACT

*This study has the goal to discuss about the new communication methods used in classroom. It is important to confirm that there is a great necessity to use them, but the teachers have to be trained to handle the equipment to become better the teaching and learning process. The technology are made to become easier the human being's life and improve their lives. So, the teacher trained and the new technology have to be linked for education development in Brazil.*

### KEYWORDS

*New technologies; Education.*

# 1 INTRODUÇÃO

Autores concordam que o uso de tecnologias nas aulas é um ponto de partida importante para a educação, mas para que isso ocorra é necessário que escolas e professores estejam aptos para lidar com esses recursos.

A tecnologia foi criada para facilitar a vida do ser humano. Recursos tecnológicos estão intimamente ligados ao progresso da sociedade. O termo é objeto de reflexão desde o seu surgimento, já que não se resume aos meios de produção, mas, também, aos produtos e objetos, como CDs, DVDs, página impressa, computadores, MP3 etc (FERREIRA, 2001).

O presente trabalho tem como objetivos apresentar conceitos sobre a aplicação de novas tecnologias na sala de aula e expor definições que esclareçam a importância da educomunicação.

Por meio de teorias de autores renomados no assunto tratado, foi respondida a questão “as novas tecnologias são eficientes para a realização do processo de ensino/aprendizagem ideal?”.

O capítulo 1 trata dos conceitos de Educomunicação, bem como suas particularidades. Denota a importância desta área nos currículos acadêmicos dos que almejam a licenciatura plena em qualquer curso superior.

O capítulo 2 expõe conceitos sobre as novas tecnologias na sala de aula, bem como sua real aplicabilidade. Apesar das dificuldades na compra de equipamentos, ainda assim se faz necessário ensinar os professores sobre o uso dessas tecnologias para que o processo de ensino/aprendizagem possa ser conveniente.

## 2 EDUCOMUNICAÇÃO

A palavra “educomunicação” *a priori* pode assustar os leitores pela complexidade em sua definição. Mas para defini-la é conveniente elaborar a seguinte equação:

$$\text{Educomunicação} = \text{Educação} + \text{Comunicação} + \text{Mídia} + \text{Ação}$$

### 2.1 EDUCAÇÃO

Partindo do exposto que, muitas vezes, quando evocamos o termo educação aparece a ideia de “alimento”, sendo tanto para criança quanto para o adulto necessário e enriquecedor. É certo hoje de que “instruir” sem educar não ocorre mais. Para as escolas, a divergência de instrução e educação parece passada (GONNET, 2004).

Os professores devem, em princípio, tentar realizar um círculo que consiste em satisfazer os desejos contraditórios dos pais e da escola, levando em consideração os da criança. Eles são em prioridade, os servidores da instituição que é seu empregador. Não há polêmica quando se

diz que a concepção tradicional, que considera a educação uma arte de conduzir as crianças à interiorização das normas de sua classe social também está presente. A educação parece então insensivelmente como um lugar de negociação de conflitos de interesse, de conflitos de valores. Ao educador é creditado o papel de mediador, aquele que detém o conhecimento e o revela aos seus pupilos, no caso, os alunos (GONNET, 2004).

Delors (2005) afirma que educar é uma utopia necessária. Há de se sonhar e buscar maneiras para se melhorar a transmissão de conhecimentos, de torná-la mais eficaz. Em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, na UNESCO (órgão filiado à ONU) imprimiu um novo impulso às discussões sobre os elos entre a educação e sociedade, assim como acentuou o ideal de firmar a cooperação intelectual internacional na prática da educação. O relatório final, intitulado “Educação: dentro dela se esconde um tesouro”, publicado em 1996, questiona qual o tipo de educação ideal para cada sociedade. Eis a questão a ser refletida pelos membros da Comissão.

Dourado (2007) afirma que a análise da Qualidade da Educação precisa ser editada com inúmeros significados. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes praticantes individuais e institucionais, evidencia que são muitos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

O autor ainda complementa:

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional (DOURADO, 2007, p. 3).

Portanto, a educação é o ato de inserir seres humanos na sociedade como pessoas sabedoras de conteúdos básicos e, também, direito e deveres. Ela deve ser revista a todo instante a fim de que sejam realizadas as formas mais convenientes de se implantar ensinamentos em cada indivíduo. Para isso, são necessárias discussões para se chegar à utopia de melhorar o mundo por meio de conhecimentos.

## 2.2 COMUNICAÇÃO

Não existe uma única atividade humana que não exija alguma forma de comunicação. Não há como analisar o mundo moderno sem que façamos uma breve passagem pelos preceitos da comunicação.

Segundo Andrade e Henriques (2004), comunicar vem do latim *communicare*, que significa

colocar algo em comum. É expor alguma mensagem a um ou mais indivíduos. E para que esse processo aconteça há a necessidade de se analisar o seguinte gráfico (Figura 1):



Figura 1 - Fluxo da comunicação

O gráfico acima demonstra os elementos constitutivos da comunicação. Explicando, segundo Garcia (2004):

- emissor: também chamado de codificador, é aquele que transmite a mensagem. Tem a função de apresentar a um ou mais receptores determinado conceito;
- referente: é o tema do processo comunicativo. É sobre o que será exposto;
- código: é o sistema de signos a ser usado, por exemplo, gestos, a própria língua materna e outros;
- canal de comunicação: é a via de expressão da mensagem. Podem ser ondas sonoras, como a voz, fibras óticas, ondas de rádio;
- mensagem: é o que será transmitido. Para alguém tentar passar uma mensagem a outrem é necessário que haja de antemão um discurso definido no meio em que a mensagem deve ser inserida (OLIVEIRA JÚNIOR, 2005);
- receptor: também chamado de decodificador, participa do processo com o intuito de receber e compreender as mensagens transmitidas.

McLuhan (2002) afirma que o meio é a mensagem, tendo por significado que as consequências, tanto pessoais quanto sociais, inseridos em qualquer meio (qualquer uma das extensões de cada homem), são partes constituintes do resultado que gera um novo mediador que é inserido no cotidiano social por uma nova tecnologia ou extensão de cada ser, ou seja, o meio é inócuo á propagação das mensagens.

Diante disso, podemos notar que o homem moderno não existiria sem que houvesse a comunicação, sendo ela pessoal, impessoal, verbal ou não-verbal. O que importa é a compreensão que podemos ter de mensagens transmitidas por algum codificador. Assim se faz, no caso, o professor em sala de aula no momento da transmissão de saberes.

## 2.3 MÍDIA

Mídia vem do latim “media”, que significa “meio”, ou seja, por onde, no caso, possam ser transmitidas mensagens possuidoras de um referente (GRAÇA, 2008).

Para Gonnert (2004), as mídias são definidas de várias formas. É um meio que foi enriquecido

ao longo das últimas décadas assim como a informação e a comunicação, a ponto de, às vezes, designar conceitos muito afastados uns dos outros.

A meta primordial da mídia é projetar onde, para quem, quando, por que e como a mensagem deverá ser veiculada; negociar sua colocação nos programas específicos para o produto e controlar, rigorosamente, as transmissões, procura conhecer o consumidor, e oferece o que ele necessita de forma a produzir benefícios para o anunciante, consumidor e ainda difundir o meio usado para tal, garantindo sua existência (MARTINS, 2008).

Descrevendo as mídias, nós nos referimos hoje, tanto a instituições, como meios impressos, radiofônicos, televisivos, a gêneros (jornais, revistas etc.) ou a técnicas (fax, rádio). Todavia, as definições, para além de sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação. Assim, Francis Balle (1995 *apud* GONNET, 2004, p. 16) define mídia “como o equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão”.

Enfim, as mídias são importantes instrumentos de controle e difusão de conhecimentos. Pelo que vimos, pode-se considerá-las como fontes de controle de quaisquer veiculações seja lá qual for o meio.

## **2.4 AÇÃO**

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “Ação” significa ato de fazer algo. Ação é um verbo de movimento que implica em realizar algo. No contexto escolar, e dentro do foco da Educomunicação, a palavra implica em colocar em prática as novas tecnologias na sala de aula. A ação, em nosso caso, coloca em prática um novo estilo de promover aulas com o uso das inúmeras tecnologias que o mundo pode oferecer.

## **3 NOVAS TECNOLOGIAS NAS SALAS DE AULA**

A educação, nas últimas décadas, realiza profundas transformações na sociedade. Com a evolução da informática que originou um padrão de competição globalizada, na qual para alcançar o mercado de trabalho é necessário dominar inúmeras competências e habilidades.

Entende-se por tecnologia aquilo que é criado para facilitar a vida do ser humano. Recursos tecnológicos estão intimamente ligados com o progresso da sociedade. O termo é objeto de reflexão desde o seu surgimento, já que não se resume aos meios de produção, mas, também, aos produtos e objetos, como CDs, DVDs, página impressa, computadores, MP3 etc (FERREIRA, 2001).

A inserção de novas tecnologias na sala de aula promove a abertura de um novo mundo às crianças e jovens. O uso de recursos importantes como a televisão, DVD, computador conectado à internet, fará com que aumente o raio de oportunidades de se obter conhecimento sobre os mais variados assuntos (DELACÔTE *apud* DELORS, 2005).

No entanto, o professor deve ser um conhecedor da causa, já que é inadmissível um ensino de qualidade se o mediador não tem conhecimento do que deve ser feito. A disciplina Educomuni-

cação é relativamente nova na grade curricular. O homem criou inúmeras fontes culturais, mas quase nada foi dito sobre como o professor ensina. Não se descobriu, por exemplo, o que os professores sabem sobre o que eles sabem, ou sobre como e por que ensinam da forma como ensinam. A experiência prática dos professores, sejam iniciantes ou experientes, assume um papel importante (SHULMAN, 1987 *apud* BETTI; BETTI, 1996).

A tecnologia na educação almeja uma amplitude maior que envolva novas formas de ensinar e de aprender inerentes com a discussão da sociedade do conhecimento, caracterizada pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade. O uso da tecnologia propicia às pessoas de diferentes idades, classes sociais e regiões acesso à informação e vivência de conteúdos. Para tanto, os profissionais devem ter a competência pedagógica para implicar estratégias eficientes sem perder de vista o foco educacional. (TECNOLOGIA..., 2002).

### 3.1 EVOLUÇÃO DA MÍDIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO

A mídia impressa é dividida em cadernos para facilitar a vida do leitor e também para apresentar as informações desejadas para cada tipo de leitor. O público-ledor recorre àquilo que lhe é pertinente. Assim se faz o jornalismo escrito, por exemplo (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006). Dessa forma, o professor deve ter a capacidade de levar ao aluno diversos conceitos os quais poderão ser utilizados para fins de aprendizagem.

Mas o que deve ser feito para variar as modalidades esportivas no conceito midiático? Cabe ao professor moderar o conteúdo de suas aulas. Todos os recursos devem ser usados de forma a apresentar aos alunos as mais diversas oportunidades de se conhecer modalidades esportivas diferentes. A mídia é um instrumento oportuno para dar vida às novas diretrizes do sistema educacional. O uso dos mais variados meios de comunicação é essencial para estreitar laços importantes no vasto caminho até o saber (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Em contrapartida, há de se salientar as variações negativas do processo de implantação de tecnologias nas escolas. O professor muitas vezes não consegue ter o tempo necessário para preparar suas aulas de forma que os alunos possam obter as informações desejadas. A jornada dupla ou tripla, os afazeres familiares, as salas de aula com espaço físico reduzido e em péssimas condições, a falta de equipamentos necessários são grandes empecilhos para a não implantação das tecnologias (CYSNEIROS, 1999).

Um dos principais estudiosos do assunto, Larry Cuban, professor de educação da Stanford University, em seu trabalho intitulado *Professores e máquinas: o uso da tecnologia na sala de aula desde 1920* (*apud* CYSNEIROS, 1999) afirma que a implantação de tecnologias na sala de aula aconteceu por fases e a conclusão é de que os instrumentos tecnológicos a serem usados são ótimos, porém a maioria das escolas é que é obsoleta. Políticas públicas são sempre adotadas como forma de fazer o ensino progredir, mas limitadas pelos professores. Outra tecnologia surge, seu ciclo começa, porém limita-se em seus aspectos usuais.

Num mundo globalizado, objetos como computadores, televisão, telefax, celular e outros permitem conhecer novos horizontes, conhecer culturas e línguas, mercados e regimes de governo; permitem modificar signos e realidades que nos são apresentadas (IANNI, 2001); dessa forma, é imprescindível que o sistema educacional se envolva com essas tecnologias de forma a criar novas formas de se ensinar.

A tecnologia, em sua acepção, deve inovar. Na escola, proporcionar o conhecimento inovando. Segundo Hancock (*apud* DELORS, 2005), são inúmeras tecnologias a serem usadas. Cabe ao sistema educacional apresentá-las aos mediadores a fim de que o resultado seja satisfatório.

A Declaração Mundial sobre a Educação para todos (UNESCO, 1990) afirma que “ao lado de suportes utilizados tradicionalmente, vale a pena explorar o potencial que oferecem as bibliotecas, a televisão, o rádio e os outros meios de informação para atender às necessidades educacionais fundamentais de todos”.

Assim, podemos definir que o processo de inserção de tecnologias nas escolas é recente. Alguns autores afirmam que essa inserção ocorreu no período Pós-Segunda Guerra Mundial quando a rádio educativa apareceu pela primeira vez. No entanto, a descendência mais coerente partiu da obra *Técnicas modernas a serviço de uma educação planejada*, publicada pela UNESCO em 1967. Nesta, atribuem-se aos meios tecnológicos, funções importantes que implicam o ato no ato de educar em sentido estrito, que é transmitir conceitos sejam eles quais forem (HANCOCK, *apud* DELORS, 2005).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem objetivos claros: apresentar conceitos sobre educomunicação, tão comentada nos meios educacionais, e apresentar conceitos que exponham a real importância das tecnologias na sala de aula.

Pela análise das teorias pode-se notar que a aplicação das tecnologias nas salas de aula é conveniente, porém parte do ponto de que há a necessidade de se implantar uma estrutura adequada para que o investimento não se perca. Ademais, os professores precisam de preparo adequado. Não adianta impor o uso de computadores, meios impressos, DVDs entre outros, se o profissional que deveria transmitir conhecimentos não está apto a lidar com essas novas tecnologias.

Em suma, autores afirmam que o uso de tecnologia nas escolas é conveniente, mas para se alcançar um resultado satisfatório há de ser bem aplicado.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de; HENRIQUES, Antonio. **Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. 1996. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1\\_ART02.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2009.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação & educação**. São Paulo: Hacker, 2001.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?. 1999. Disponível em: <[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2009.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Ministério da Educação. Brasil. 2007. Disponível em: <[http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca\\_Geral\\_do\\_Curso/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_Geral_do_Curso/qualidade_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2009.

FERREIRA, Jairo. O sentido da tecnologia: entre o conhecimento e as estratégias de mercados. 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/jairo2.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 24.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GRAÇA, Márcio. **Mídia**. São Paulo: LCTE, 2008.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARTINS, Giorgia Enae. Surf e educação: o conceito de mídia-educação em uma proposta pedagógica com o surf. 2008. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br/pet/SEF2008/anais/trabalhos/poster/giorgia.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2002.

OLIVEIRA JÚNIOR, Miguel Adilson de. **A Folha Universal como instrumento de conquista da Igreja Universal do Reino de Deus**. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté. Taubaté, 2006.

\_\_\_\_\_. A análise do jornal Folha Universal como instrumento de propagação da ideologia da Igreja Universal do Reino de Deus. **Janus**, v. 2, n. 2, 2005.

TECNOLOGIA e educação: novos tempos, novos rumos. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/te/te0.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

## **Normas para envio de originais**

### **Submissões Online**

Ser cadastrado na Revista ECCOM <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/user/register>

O cadastro no sistema e posterior acesso ou login são obrigatórios para submissão como também para verificar o estágio das submissões.

### **Submissões por envio indireto**

O arquivo com o artigo deve ser enviado para [revista.eccom@gmail.com](mailto:revista.eccom@gmail.com) aos cuidados da Editora gerente prof<sup>a</sup> Me. Neide Aparecida Arruda de Oliveira

### **Diretrizes para Autores**

Para submeter um artigo à revista ECCOM é necessário que o texto seja original, ou seja, o texto não pode ter sido submetido à outra forma de publicação. Todos os textos devem ser digitados em português. O texto não deverá apresentar o mínimo de 15 páginas e não ultrapassar o limite de 25 páginas.

Recomenda-se o uso das seguintes normas da ABNT:

- \* Referências - Elaboração (NBR-6023);
- \* Citações em documentos - Apresentação (NBR 10520);
- \* Numeração progressiva das seções de um documento escrito (NBR-6024);
- \* Resumo - Apresentação (NBR 6028).

Obs.: para apresentação de dados tabulares ver norma do IBGE.

### **Itens de Verificação para Submissão**

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB)

URLs para as referências foram informadas quando necessário.

O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento, como anexos.

O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores.

A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares

### **Declaração de Direito Autoral**

Os artigos e demais trabalhos publicados na ECCOM, passam a ser propriedade da revista. Uma nova publicação do mesmo texto, de iniciativa de seu autor ou de terceiros, fica sujeita à expressa menção da precedência de sua publicação neste periódico, citando-se a edição e data dessa publicação.

A ECCOM não se responsabiliza ou endossa as opiniões emitidas pelos autores dos artigos, salientando que as opiniões são de sua exclusiva responsabilidade.

Em virtude de a aparecerem nesta revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais e não-comerciais.

### **Política de Privacidade**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.





Avenida Peixoto de Castro nº 539 – Vila Zélia – CEP 12606-580  
Tel. 12 3153 2888 – Fax 12 3152 2829 – Lorena, SP  
site: <http://www.fatea.br>