

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

JOSIBERTO CARLOS FERREIRA SILVA MOURÃO

**DA DESCONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DO FAZER CIENTÍFICO
EM CRÔNICAS DE RUBEM ALVES: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA**

**Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Letras.**

Orientador: Prof. Dr. José Gaston Hilgert

**São Paulo
2008**

JOSIBERTO CARLOS FERREIRA SILVA MOURÃO

**DA DESCONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DO FAZER CIENTÍFICO
EM CRÔNICAS DE RUBEM ALVES: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA**

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Letras.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gaston Hilgert – Orientador
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a Dr^a Regina Helena Pereira de Brito
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a Dr^a Helena Nagamine Brandão
Universidade de São Paulo

Aos meus pais, a partida

Aos melhores amigos, a corrida

A Sandra, minha inspiração

A Tarsila, minha obra-prima

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor José Gaston Hilgert, Orientador deste trabalho, pela experiência e sabedoria prestadas e pela admirável paciência em me dizê-las.

À CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – pelo apoio financeiro.

Aos meus professores que, com seus ensinamentos, muito me incentivaram e muito me ensinaram ao longo do caminho.

Aos meus colegas de profissão, professores incansáveis, pelo cotidiano e pela colaboração na realização da consulta sobre Rubem Alves.

A Rosely Ribalta, amiga e incentivadora à realização dos projetos, professora e pedagoga (*in memória*).

A minha família, sempre parte de mim.

Aos meus amigos outros que, com um pouco de cada um, contribuíram para a minha jornada cidadã.

À minha querida esposa, Sandra, que com sua força, carinho e inspiração, proporcionou-me o maior prêmio da minha vida:

Tarsila, minha filhinha.

A ciência não é um sistema de enunciados certos ou bem estabelecidos, nem um sistema que avança constantemente em direção a um estado final. Nossa ciência não é conhecimento (epistême); ela nunca pode pretender haver atingido a verdade, ou mesmo um substituto para ela, tal como a probabilidade.

Entretanto, a ciência tem mais que um simples valor de sobrevivência biológica. Ela não é apenas um instrumento útil. Embora não possa atingir a verdade nem a probabilidade, o esforço pelo conhecimento e a procura da verdade ainda são os motivos mais fortes da descoberta científica.

Karl Popper

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar o tema da **desconstrução da escola como espaço do fazer científico em crônicas de Rubem Alves**. O interesse pelo tema surgiu da nossa observação, em nosso contexto de trabalho, de que esse autor, de forma convergente e/ou divergente, exerce grande influência no cenário pedagógico brasileiro ao abordar a educação escolar como tema de suas crônicas.

Como ponto de partida do trabalho, selecionamos três textos do autor citados com mais frequência que constituem o *corpus* da pesquisa: *Pinóquio às avessas*, *Gaiolas ou asas?* e *As lições dos moluscos*. Nesses textos, pudemos constatar que, no discurso de Alves, se revela certa tendência em desconsiderar a escola como um lugar do fazer científico e em apresentá-la, em contrapartida, como o espaço do “ideal” (não real) para o fazer lúdico-empírico, traduzido no “aprender com prazer”. Muito embora se oponham à concepção fatalista do sistema formal de educação, tais discursos, tendo por base uma visão romântica de mundo, colaboram, a nosso ver, para desvirtuar a ação da escola no cultivo de valores e no exercício de funções indispensáveis para formação do cidadão frente às exigências da vida real.

Para demonstrarmos que as crônicas de Rubem Alves desconstruem a escola como espaço do fazer científico e propõem para esse espaço um fazer lúdico-empírico, valemos-nos de uma análise fundamentada nos princípios teóricos e metodológicos da semiótica discursiva Greimasiana. Nesse sentido, partimos do princípio de que o discurso de Alves, com a concepção de escola que defende, apresenta uma estrutura narrativa diferente daquela que sustenta os discursos em favor de uma escola cuja meta é promover o conhecimento por meio do fazer racional-cognitivo.

E, em sendo verdade, conforme a semiótica, de que narrativas distintas implicam estruturas fundamentais e realizações discursivas específicas, podemos identificar nas crônicas de Rubem Alves uma concepção de escola promotora de uma educação segundo uma visão de ideal romântico da vida em que o afeto e o prazer prevalecem como estratégias pedagógicas.

Palavras-chaves: Semiótica, discurso, educação e Rubem Alves

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the theme of the deconstruction of the school as space scientific do in the chronicles of Rubem Alves. The interest in the topic arose from our observation, in our context of work, that the author, so convergent and / or divergent, exerts great influence in the Brazilian educational scenario in addressing school education as a theme for its chronicles.

As a starting point of work, selected three texts of the author cited most often constituting the corpus of search: *Pinóquio às avessas*, *Gaiolas ou asas?* and *As lições dos moluscos*. In these texts, we have seen that in the speech Alves, it is certain tendency to disregard the school as a place to make scientific and present it, however, as the area of "ideal" (not true) to do so playful - empirical, translated in "learning with pleasure." Although they object to the design of fatalistic formal system of education, such speeches, based on a romantic vision of the world, collaborate, in our view, to divert us the action of the school in the cultivation of values and carrying out functions essential for the formation citizen facing the demands of real life.

To demonstrate that the chronicles of Rubem Alves desconstructing the school as an area of scientific do and propose to make this space a playful-empirical, we cling to an analysis based on the principles of theoretical and methodological Greimasiana semiotic discourse. In this sense, assuming that the speech of Alves, with the design of school that argues, it has a narrative structure different from that which maintains the speeches in favor of a school whose goal is to promote knowledge by making rational-cognitive.

And in being true, as semiotics, that distinct narratives involve fundamental structures and discursive specific achievements, we can identify the chronic Rubem Alves, a concept of promoting school education, in accordance with the vision of the ideal romantic life in which the affection and pleasure prevail as pedagogical strategies.

Keywords: Semiotics, speech, education and Rubem Alves

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

PGS	Percurso Gerativo do Sentido
S	Sujeito
O	Objeto
Ov	Objeto valor
D ^{or}	Destinador
D ^{ario}	Destinatário
Ad	Adjuvante
<u>S</u>	Anti-sujeito
<u>D</u> ^{or}	Anti-destinador
<u>D</u> ^{ario}	Anti-destinatário
EN	Enunciado Narrativo (ou Esquema Narrativo)
EE	Enunciado Elementar (Sintagma Elementar)
PN	Programa Narrativo
PNp	Programa Narrativo principal
PNa	Programa Narrativo auxiliar
SE ^{dor}	Sujeito Enunciador
SE ^{ario}	Sujeito Enunciatário
∩	Conjunção
U	Disjunção

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	DA PRESENÇA DE RUBEM ALVES NO CENÁRIO PEDAGÓGICO BRASILEIRO	16
2	DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SEMIÓTICA DISCURSIVA	28
2.1	O PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO	28
2.2	NÍVEL NARRATIVO	29
2.3	NÍVEL DISCURSIVO	36
2.4	NÍVEL FUNDAMENTAL	41
3	DO ESTABELECIMENTO DO <i>CORPUS</i> E DA METODOLOGIA	44
4	ANÁLISE SEMIÓTICA DACRÔNICA <i>PINÓQUIO ÀS AVESSAS</i>	46
4.1	NÍVEL NARRATIVO	46
4.2	NÍVEL DISCURSIVO	53
4.3	NÍVEL FUNDAMENTAL.....	61
5	ANÁLISE SEMIÓTICA DACRÔNICA <i>AS LIÇÕES DOS MOSLUSCOS</i>	65
5.1	NÍVEL NARRATIVO.....	65
5.2	NÍVEL DISCURSIVO	72
5.3	NÍVEL FUNDAMENTAL	80
6	ANÁLISE SEMIÓTICA DA CRÔNICA <i>GAIOLAS OU ASAS?</i>	85
6.1	NÍVEL NARRATIVO	85
6.2	NÍVEL DISCURSIVO	93
6.3	NÍVEL FUNDAMENTAL	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é, tomando como modelo a teoria semiótica do discurso, analisar o tema da **desconstrução da escola como espaço do fazer científico em crônicas de Rubem Alves**. Para tanto, foram selecionados três textos do autor, cujas análises visam a descrever e revelar certos valores sócio-educacionais que, enquanto **visão de mundo** do autor, integram o imaginário de parte da nossa cultura brasileira, no que diz respeito ao processo de escolarização do jovem aluno brasileiro e sua relação de identidade - ou não - com o modelo escolar vigente, chamado de sistema formal de ensino.

Em outras palavras, o estudo pretende mostrar que Alves, em seus textos, revela certa tendência a uma *desconstrução* da escola como um lugar do fazer racional-cognitivo de “método científico”¹. Tendência essa que, embora se oponha à concepção fatalista do atual modelo de formal de educação, pretende uma escola como o espaço do “ideal” para o fazer lúdico-empírico, traduzido no “aprender com prazer”, tendo por base uma “visão romântica de mundo”² e, ao mesmo tempo, uma concepção fatalista do atual modelo de aprendizado que prima pelo método científico.

Os textos que constituem o *corpus* do trabalho e que estão reproduzidos nos anexos III, IV e V, respectivamente, são os seguintes:

1. Pinóquio às avessas
2. As lições dos moluscos
3. Gaiolas ou asas?

A seguir, antecipamos um fragmento que exprime o olhar do autor sobre a educação, extraído do seu livro *Por uma educação romântica*:

Acontece que, como disse Bernardo soares, o fato é que somos incuravelmente românticos! Assim sendo, a educação é uma coisa

¹ A idéia de método científico está diretamente ligada à idéia de teoria - sistema de conhecimento prévio, gerador de expectativas. De acordo com estudiosos do assunto, todo produto resultante de um experimento ou de uma observação pressupõe uma teoria. É a teoria, portanto, seja ela científica ou não, quem promove os estímulos para observação das realidades e da construção de um novo conhecimento (Cf. MOREIRA, OSTERMANN, 1993).

² O termo *visão romântica de mundo* é tomado aqui como um estado de espírito contrário ao racionalismo e centrado no indivíduo que, mais tarde (início do século XIX), se transforma numa tendência idealista e poética denominada Romantismo que se espalhou por toda Europa. O artista romântico tem na **fantasia** e na **imaginação** as motivações que o levam a enxergar o mundo de **forma emotiva** e **subjativa** em que prevalece a sua visão pessoal diante das coisas mundanas (Cf. CEREJA, MAGALHÃES, 1995, p. 98-108).

romântica (não consigo pensar uma criança sem ternura), eu lhe digo: **“Professor: trate de prestar atenção no seu olhar. Ele é mais importante do que seus planos de aulas”** (ALVES, 2006, p. 37).

Teólogo, psicanalista e ex-professor de filosofia da Unicamp, Alves, por sua visão “romântico-liberal”, é considerado por muitos como uma espécie de “consultor pedagógico”. Autor de vários livros e de inúmeros artigos publicados na Imprensa, sendo a maior parte deles dedicados ao tema da educação, seus textos - ora submetidos aos estudos da semiótica discursiva e nos quais, nos limites da teoria, procurar-se-á compreender a proposta de desconstrução da educação de método científico - chamam a atenção pelo aspecto poético e ficcional com que o autor estiliza seu pensamento sobre a educação escolar. Ao seu modo de enxergar a escola, o autor parece rejeitar o modelo científico de educação, transpondo para uma dimensão romântica um modelo próprio de pedagogia que afirma ser inovador e possível. A visão romântica de Alves é confirmada por Antonio (2007):

O pensamento pedagógico de Rubem Alves traz diversos sinais de uma poética romântica: **valoriza mais o afeto, do que o raciocínio lógico**; valoriza mais a imaginação do que as informações; valoriza mais a intimidade – dos vários mundos que existem dentro de nós, do que a utilidade, a funcionalidade; valoriza mais a centelha intuitiva, do que a elaboração geométrica³.

De acordo com Vieira (2000, p.8), as características marcantes da obra de Alves são: “a subjetividade, o foco narrativo em primeira pessoa do singular, a veracidade emotiva dos acontecimentos, a brevidade, a transmissão desses acontecimentos segundo a visão do autor”, o que, de acordo com a autora, em conformidade com Sá (1987, p. 15), nos permite classificar os textos de Alves como **crônicas**. Sendo assim, embora os textos não apresentem aspectos de uma narração literária (como um romance, um conto, uma novela, por exemplo), pode-se afirmar que o *corpus* insere-se no universo do **discurso literário** uma vez que as crônicas ora reunidas constroem-se sob um estilo notadamente poético, sobretudo a partir de *tropos* como a ironia e a metáfora.

Do ponto de vista do discurso semiótico, cuja proposta, para Greimas (1993, p. 13), é descrever as estruturas imanentes e a construção dos simulacros que devem dar conta das condições e das precondições da manifestação do sentido

³ Severino Antonio é doutor em educação. O excerto faz parte da transcrição sua fala no encontro *A poética de Rubem Alves*, realizado na Unicamp, em 21 de abril de 2007.

e, de certa maneira, do “ser”, as crônicas são de grande interesse sócio-cultural, uma vez que, enquanto narrativas, refletem as mudanças de estado do ser e, discursivamente, os valores que integram o conjunto da sociedade.

Sobre o termo *desconstrução*, o encontramos no filósofo contemporâneo Derrida (2003), ao se referir ao papel da universidade moderna, como sinônimo de “resistência crítica”, ou seja, como competência de “destruir pelo argumento”. Destruir pelo argumento é, segundo o filósofo, uma estratégia analítica de decomposição das idéias que motiva o pensar e o refletir sobre as questões históricas da humanidade, cujo papel de decompor, nesse sentido, é de responsabilidade da universidade e da escola. No parágrafo a seguir, o filósofo faz a seguinte reflexão sobre o termo:

Valho-me do direito à **desconstrução** como direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção de crítica, à forma e à autoridade da questão, à forma interrogativa do pensamento (p. 16-17).

Para desconstruir algo que já está construído, de acordo com o filósofo, é preciso que o desconstrutor se permita o exercício de “memória” dos conceitos e valores, a fim de evitar a ruína de tudo que fora construído para determinadas pré-finalidades. Neste sentido, o valor da *desconstrução* de Derrida parece apoiar-se, não no sentido de *destruição*⁴ que prevê a ruína e a negação das estruturas e dos conceitos já formados numa dada cultura, mas na idéia de “desconstruir” por meio da decomposição analítica do e pelo argumento.

O sentido de *desconstrução* que se depreende dos textos de Rubem Alves distingue-se, em nossa interpretação, do de Derrida. Em sua proposta de *desconstrução*, no que diz respeito ao sistema formal de ensino, Alves parece assumir uma proposta de negação – de destruição, de desmanche, de ruína mesmo - das ações da escola concebida como espaço do saber e do fazer científico/racional. Espaço este que ele pretende desconstruir em seu fazer discursivo-cronístico, quase sempre irônico, em favor de um outro saber-fazer: o fazer lúdico-afetivo, traduzido em uma visão romântica do mundo que prega o

⁴ Tradução do *Destruktion*, termo criado por Heiddger, cuja conotação negativa não agradou a Derrida, o que o levou a considerar o termo *deconstruction*, em francês, por melhor expressar o seu pensamento, traduzido para o português também como *desconstrução*.

descompromisso com o fazer-pensar. Trata-se, portanto, de um fazer diferente da “atitude científica” que ele chama de “racionalista”.

Para Chauí (2000, p. 111), “onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, **a atitude científica** vê problemas e obstáculos, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas”, posição da qual, segundo Freire (2005.p. 26), a escola não deve abrir mão, pois, “só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto é aprendido na sua razão de ser.” É desfazendo os obstáculos, os problemas e as aparências que nos tornamos livres e autônomos, completa Chauí.

Na apresentação à edição portuguesa do livro *Por uma educação romântica*, Ademar Ferreira dos Santos⁵ sai em defesa de Alves:

Rubem Alves não é – tranqüilize-se ou desiluda-se o leitor – um cientista da educação. É mais um contador de estórias da educação, uma **espécie de feiticeiro** que convoca e esconjura os espíritos perversos da parafernália educacional que nos domina e que, com a magia das suas palavras, devolve a esperança aos pedagogos que já se punham condenados para sempre à inutilidade e à impotência... (ALVES, 2006, p. 24)

Todavia, a empreitada do autor com vistas à desconstrução da escola que prima pelo científico/racional é histórica e essa sua postura anticientificista - outros o dizem “antirracionalista” - parece estar inserida também no seu cotidiano, não apenas no seu fazer literário. No trecho de entrevista a seguir, o autor se mostra bastante convicto quanto à não necessidade do ensino nas escolas de disciplinas como Matemática, Biologia e Química pelo viés do método científico:

Para quê? Para passar no vestibular? Para esquecer tudo? Quem disse que tem de aprender isso? Por que eu tenho de aprender logaritmo neperiano? Não conheço ninguém que tenha usado isso. Se por acaso eu for precisar um dia na minha vida, estudo e aprendo. Não preciso me preocupar com isso na escola. E as pessoas não se dão conta de que todo esse conteudismo é perdido. Não sobra nada.⁶

⁵ Diretor do Centro de Formação Camilo Castelo Branco, sediado na cidade de Framalicao, em Portugal.

⁶ <http://www.revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html> - 42k - , acessado em 10.02.2008. A entrevista completa do autor encontra-se no ANEXO VI deste trabalho.

Na visão do narrador-enunciador criado por Alves a escola ideal deveria assumir um papel de **mediadora** entre a visão de mundo apresentada pelo aluno, enquanto indivíduo competente e realizador de seus próprios conhecimentos (pensamento liberal), e suas necessidades afetivas, enquanto pessoa humana. Para ele, a escola, presa ao método científico, não mantém com o jovem aluno uma **relação de alteridade**, sem a qual não cumpre o papel de escola humanizadora. Sem essa relação de alteridade, segundo o autor – recorrendo sempre a argumentos de pensadores como Nietzsche, Santo Agostino, Freud, Kierkegaard, entre outros -, a escola não inspira confiança naquilo que ensina porque falta a ela a identidade que o jovem e a sociedade tanto procuram no aprendizado escolar: “o prazer da inutilidade”. De acordo com o pensamento do autor, enquanto ciência, as disciplinas escolares não passam de práticas utilitárias, uma vez que: “O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das ‘ciências da educação’ não faz educadores”.⁷

Em sua generalidade de universos, os discursos apresentam uma estrutura de poder caracterizada pela persuasão que desencadeia, inevitavelmente, o processo correspondente da **interpretação**. Segundo Orlandi (1996, p. 20), de acordo com a Análise do Discurso, a interpretação é o *princípio de significação* dos sentidos possíveis presentes no ato de dizer, uma vez que se trata de uma relação necessária do sujeito com o mundo. Nesse sentido, a questão problema que nos norteia neste trabalho, está em descrever, de forma interpretativa, em função do *aspecto ficcional* e da subjetividade presente nas crônicas, enquanto gênero literário, em que consiste a empreitada de *desconstrução* da escola como espaço do fazer científico/racional, em favor do modelo de escola ideal criado pelo autor, descrito em seus textos.

Assim, questões como as condições de produção (enunciativas e comunicativas) em que se pronunciam os discursos nas crônicas escolhidas; as marcas sociais latentes nesses discursos que, de alguma maneira, interferem no pensamento e na cultura educacional brasileira (conforme consulta, anexos IV e V) e as bases ideológicas nas quais estão sustentados, integram o que define Barros (1988, p. 13) como “grandeza semiótica”. Para a semiótica, “uma grandeza

⁷ <http://www.rubemalves.com.br> (conversa com educadores), acessado em 10.02.2008

semiótica qualquer é, por conseguinte, uma rede de relações e nunca um termo isolado”.

Dessa forma, com base no modelo semiótico discursivo, foram examinadas as estruturas narrativas e discursivas das crônicas escolhidas, assim como suas estruturas fundamentais (ou profundas), com vista aos seguintes objetivos específicos:

1. analisar, descrever e formalizar as estruturas narrativas e as estruturas discursivas dos textos;
2. analisar, descrever e formalizar os processos de persuasão, manipulação e sedução do discurso subjacente;
3. analisar, descrever e formalizar as relações inter-subjetivas e espaço-temporais de enunciação e enunciado;
4. analisar, descrever e formalizar as estruturas de poder, as modalidades discursivas e processos de remodelização do discurso subjacente;
5. analisar, descrever e formalizar a estrutura fundamental para examinar a base axiológica, enquanto sistema de valores sustentados por esse universo discursivo frente ao processo educacional brasileiro.

Para isso, após esta introdução, no capítulo um, apresenta-se uma rápida abordagem sobre a influência de Rubem Alves no contexto educacional brasileiro. No capítulo dois, expõe-se a fundamentação teórica que sustenta a análise e, no três, os critérios para o estabelecimento do *corpus* e a seqüência dos aspectos a serem observados. Posteriormente, seguem-se os capítulos quatro, cinco e seis que tratam especificamente do exame completo e individual das três crônicas. Por fim, fazemos as considerações finais e relacionamos as referências bibliográficas e os anexos.

Importante esclarecer, no entanto, que eventuais pontos teóricos não abordados no capítulo dois serão, sempre que se fizer necessário, explicitados durante a análise individual de cada um dos textos escolhidos.

1 DA PRESENÇA DE RUBEM ALVES NO CENÁRIO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

A diferença está entre “ciência” e “sapiência”. (...) A ciência é fogo que aumenta o poder dos homens sobre o mundo. A sapiência usa o fogo da ciência para transformar o mundo em comida, objeto de deleite. Sábio é aquele que degusta (ALVES).⁸

Embora não seja objetivo deste trabalho discutir a questão da educação escolar, enquanto sistema educacional formal do País, muito menos dissertar sobre a vida e obra de Rubem Alves, conforme ressaltado na Introdução, achamos por bem tecer algumas considerações iniciais a respeito desses dois temas a fim de melhor contextualizar a análise do corpus, ora constituído de três crônicas do autor em questão.

Parece não haver dúvidas entre os especialistas de que o sistema educacional formal brasileiro - sobretudo a educação de formação básica, que tem início nas primeiras séries e se encerra no Ensino Médio - necessita de ser submetido a constantes discussões, a fim de se adequar às inovações contemporâneas.

Entretanto, quando se analisam os vários fatores que dizem interferir nas políticas educacionais (como a “obsolescência do sistema” diante do novo paradigma de produção, que privilegia o trabalho em detrimento dos estudos entre os jovens, e os novos aparatos tecnológicos que influenciam o comportamento do ser moderno, e a falta de investimentos), a culpa recorrente, segundo Lanjonquiere (2007)⁹, entre outros, é da própria Escola que não está adaptada à forma de ser das crianças e de suas famílias.

Mas, ao contrário do que se pensa, o problema da educação escolar no Brasil é histórico e polêmico. De acordo como Gadotti (2003, p. 115), para melhor entender a história recente da Escola, enquanto instituição formal de ensino, é mister recorrer ao desenvolvimento da educação que principia na década de 30 e vai até o golpe militar de 1964, período este politicamente denominado de “populista”.

Segundo o autor, no referido período, a educação tornou-se alvo de uma disputa ideológica entre a visão oligárquica de ensino (de tradição colonial e católica) e a nova concepção liberal-desenvolvimentista, quando o Estado assume o comando das instituições de ensino com a criação do MEC (Ministério da Educação e Cultura). As primeiras medidas políticas do então ministro da educação Francisco Campos (1930 a 1932), em termos de reforma educacional, foi a criação do ensino comercial e a introdução do ensino profissionalizante, voltado para o trabalho produtivo, com base no paradigma do mercado norte-americano.

Para Patto (1993), o problema vem de muito antes. Ao abordar a complexa relação entre escola e usuários daquele período, a autora nos revela que os fatos

⁸ www.rubemalves.com.br

⁹ Professor da Escola de Educação da USP

que afetam a educação brasileira hoje têm raízes antes mesmo do início do século passado.

Quando tentamos reconstituí-la, percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-la que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX; é visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um rumo duradouro ao pensamento educacional no País – o fizeram baseados numa visão de mundo que se consolidou nesse tempo e nesse espaço (p. 203).

Na segunda parte do livro, a autora relata que, nos primeiros anos do século XX no Brasil, a questão era problemática e delicada não apenas em função dos métodos não muito pedagógicos, nem da visão de mundo antagônica e preconceituosa na relação ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, em função de interesses político-econômicos. As professoras (na época, mais que agora, a docência era uma função quase que exclusivamente feminina), assimilavam, ou eram quase que obrigadas a usarem a didática do modelo liberal em voga, cujo plano método-pedagógico tinha por base os preceitos americanos.

Dobradas sob o peso de um trabalho alienado, objetos elas (professoras) mesmas dotadas de autoritarismo e desvalorização social, destituídas de uma visão da totalidade social na qual exercem sua profissão e portadoras do desprezo social generalizado pelas classes “baixas”, as educadoras que se encarregam das primeiras e segundas séries na escola do Jardim dedicam-se diariamente a práticas pedagógicas autoritárias, arbitrarias e mais comprometidas com interesses particulares do que com os interesses da clientela (p. 40)

Todavia, nos anos 70, com o fim da crença na educação enquanto redenção da humanidade - uns a viam como instrumento de manipulação; outros, como aparelho de reprodução da sociedade – ganha espaço entre os docentes brasileiros a crítica ao modelo educacional em vigor. Então, já de forma mais orgânica, no final da década de 70 e início dos anos 80, os movimentos de professores, ao mesmo tempo em que apresentavam propostas de reformulação do sistema educacional, também manifestavam preocupação em se afirmar como categoria de trabalhadores do processo educacional, e, por isso, precisavam ser reconhecidos como tais.

Em confronto com a realidade, o educador tenta situar-se, organizar-se, decidir os destinos da educação. A preocupação com o social e o político o leva a refletir sobre seu papel na sociedade. (GADOTTI, 2003, p. 115)

Para o espanhol Imbernón (2002), cuja bibliografia é referência nas universidades e escolas brasileiras de formação de docentes, embora reconhecendo que a escola tenha tido alguma evolução ao longo do século passado, em vários aspectos, a visão autoritária, alienada e arbitrária não foi totalmente superada. Para ele, parece necessário que toda instituição educativa, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente do professor – e aqui parece não estar o autor se referindo apenas às instituições brasileiras - devem mudar radicalmente a fim de entrarem em sintonia com as “enormes mudanças que sacudiram o século”. Nesse mesmo tom, ao se referir ao professor, o autor é sintomático:

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora... (p. 7)

Mas o valor da aprendizagem, como lembra Libâneo (2000, p. 18), está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor, como autoridade sabedora do processo ensino-aprendizagem. Por isso, afirma, “professores são necessários, sim”, deixando transparecer a sua oposição à idéia generalizada, pós-revolução tecnológica, de que o professor seria hoje uma profissão superada, e se tornaria um mero *mediador* das aprendizagens, cuja prática pedagógica, teórico-científica, nada teria que ver com as vontades do outro (o aluno).

Dessa forma, segundo o próprio Libâneo (2000, p. 28), “diante da grandeza das realidades do mundo contemporâneo, o novo professor, sendo necessário, não pode ser pequeno”. Na opinião do autor, professor precisaria, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínios da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular aulas com as mídias e multimídias. Some-se a isso a exigência da habilidade interdisciplinar, associada à criação de projetos extra-sala de aula que integrem de forma efetiva e afetiva a comunidade, muitas vezes tendo de abandonar a própria organização curricular como fator de aquisição de conhecimentos múltiplos do educando.

Diante desse quadro de requisitos e responsabilidades exigidos pelo mundo moderno, os professores se questionam por meio de associações, único canal de

comunicação com a sociedade: “Onde e como exercer todas essas habilidades senão a partir da aquisição das competências necessárias e da obtenção dos meios para exercê-las?”.¹⁰

O problema é que, se por um lado a instituição escolar pouco oferece ao professor, em termos de estrutura pedagógica (salas superlotadas, carência de funcionários, insegurança, baixa remuneração, etc.), por outro lado, como dizem os especialistas, as instituições formadoras de docentes não têm capacitado os novos professores de forma a atender e a entender as novas exigências da escolarização que se pretende inovadora, universal e produtiva - seja no sentido de produzir o pensamento crítico e intelectual dos alunos, seja no sentido de produzir trabalhadores, conforme rezam os *Dez mandamentos do Jovem da Escola do Século XXI* da UNESCO¹¹. Tudo isso, sem falar da demanda social por escola e da expansão do ensino, lembrada por Patto (1993), três vezes maior que nos anos 70.

O aumento da demanda social por escola (...) e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus mais avançados (p. 40).

Submetidas que estão à ideologia das classes dominantes, que, segundo Gadotti (2003), farão de tudo para que a mudança não aconteça, embora se revelem publicamente preocupadas com a universalização da educação, as instituições de ensino superior não ensinam o exercício da crítica ao professor, nem como preparar o aluno para o trabalho. Em função disso, existem ainda educadores que, por

¹⁰ “Vejam o caso de um professor de português. O acompanhamento visa orientar a leitura, o conhecimento da literatura, a feitura dos textos, a elaboração das redações, apontando erros de uma forma pedagógica, não para punir (...). O objetivo da correção é que o estudante aprenda com o erro, que melhore, avance. Como dar o acompanhamento de qualidade que esta disciplina requer com uma jornada estafante, em inúmeras salas e classes superlotadas? Em São Paulo, os professores têm o duvidoso direito a uma jornada de 64 horas, onde, descontadas as horas-atividade, são mais de 50 horas-aula, dentro de classe, em várias escolas. Como produzir bem? Como o professor pode “render”, submetido a uma jornada dessas?” Roberto Franklin de Leão, presidente da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em entrevista ao Portal Mundo do Trabalho. www.cut.org.br, colhido em 16.04.2008.

¹¹ Conferência da UNESCO, Paris, outubro de 1998, ANEXO VI.

incompetência ou por pressão do sistema, preferem esconder-se atrás da *pseudociência* ou da *burocracia*, para não se posicionar, em defesa da profissionalização “puramente técnica”. Ao agir assim, o autor diz que,

esses estão assumindo concretamente o partido do poder (partido da ideologia dominante), fazendo o seu jogo. Estão comprometidos com ele. Ao seu modo, eles exercem sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos (p. 150).

Se nos anos 70, o professor assumia a figura do “sacerdote” (*ser professor* era ter vocação para compreender a missão de educar), nos últimos dez anos, em conformidade com Libâneo (2000, p. 18), testemunhamos o surgimento de um novo tipo de professor, cuja formação intelectual, lingüística e política já não se faz tão necessária: o *professor mediador*.

Como pretexto para boa convivência professor-aluno e para a formação do “bom caráter”, basta ao professor mediador, tanto o velho quanto o novo, apenas cumprir a função de intermediar cuidadosamente as emoções humanas juvenis, em detrimento do exercício intelectual e cognitivo. Para isso, esse novo tipo de docente, conta com respaldo de vários outros especialistas, como podemos perceber nos seguintes fragmentos:

Temos que começar a jogar o que considero seja o jogo da **mediação**, entre os MCM (Meios de Comunicação de Massa), as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens nos quais se envolvem nossos estudantes (OROZCO GÓMEZ, 1993).

Afinal, a essência de uma concepção formativa implica o estreitamento da relação do professor com o aluno, promovendo, ao tomar consciência de sua responsabilidade na aprendizagem, o desenvolvimento de seus alunos mediante intervenções pedagógicas. Ou seja, assumindo uma postura **mediadora** que realmente faça a diferença (HOFFMANN, 2005)¹².

Em sintonia com esses autores, está também Rubem Alves, muito embora não se julgue um especialista da educação, como foi ressaltado anteriormente. Circulando entre o conhecimento teórico e o empírico e por seu estilo poético e

¹² SINPEEM-SP, colhido da apostilha Concurso 2007.

metafórico, ao abordar o tema da educação, Alves tornou-se, nos últimos anos, reconhecidamente um dos mais influentes e mais midiáticos defensores desse fazer pedagógico (pedagogia da mediação por meio do afeto). As suas idéias retomam os pressupostos do “escolanovismo” (ou Nova Escola) ¹³, desenvolvido no Brasil do século passado (XX), sob a égide dos princípios liberais (liberalismo). No conjunto de sua obra, em sua maioria com temas direta ou indiretamente ligados à educação, Alves tem mais de 70 livros publicados, somando mais de 500 mil exemplares vendidos até 2007¹⁴.

De formação eclesiástica e seguidor do pensamento filosófico de Nietzsche e Santo Agostinho, o autor é considerado, antes de tudo, um cético de primeira ordem em relação às instituições. Segundo Vieira (2000), para quem o discurso Alvesiano – como passou a ser chamado - tem um grau elevado de simplicidade e sabedoria, no livro *Lições de feitiçaria*, Alves acusa as instituições de usar a palavra como forma de “dirigir” e “controlar” o ser humano, através de “métodos de doutrinação” e “coerção”.

As instituições apontadas pelo autor são a família, a igreja com os seus teólogos, **a escola e a ciência com seus cientistas**, que com seus métodos vão aprisionando o ser em suas redes e cadeias de idéias preestabelecidas, retirando do homem o seu maior tesouro que é o seu poder criativo (p. 76).

A crítica de Alves ao sistema atual da educação formal brasileiro, a quem chama de “tecnicista” e “intelectualista”, tem início por volta dos anos 80, sobretudo quando ele vê o ideal liberal de ensino, com o qual colaborou, perder sua “autonomia” frente às modernas questões de ordem econômico-produtiva, vinculadas ao novo modelo político (neoliberalismo) que se impõe na sociedade. O trecho a seguir é parte de uma entrevista do autor, em cujo título (*Aprender para quê?*), já se enuncia o tom polêmico de seu “inconformismo” com o modelo formal da escola atual:

¹³ A Escola Nova representa um dos mais vigorosos movimentos de renovação da educação na esteira do movimento de afirmação da escola pública burguesa, cuja inspiração remonta das idéias de Vitorino de Feltre (“Escola Alegre”) com proximidade a pedagogia romântica e naturalista de Rousseau, com o intuito de fundamentar o ato e a atividade da criança. No início do século XX, tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidades dos professores (Gomide, 2004, p. 63)

¹⁴ Informações da Revista Língua Portuguesa, ano II, n. 20, 2007.

ÉPOCA - Há salvação para esse modelo de ensino?
ALVES - Eu passei por esse modelo de escola. Outros amigos meus passaram e acho que não ficamos tão atrapalhados assim (risos). Aliás, tenho memórias muito interessantes. A escola tinha muitas coisas boas e, a despeito de tudo, a gente aprende. Mas é uma perda de tempo muito grande. As escolas estão cheias de pessoas maravilhosas, mas é tanta gente que sofre, é reprovada e repete de ano que não acredito mais nesse modelo. **É preciso esquecer as maneiras tradicionais de fazer escola.** Estamos tão acostumados com a idéia de que a escola tem corredor, sala, campainha, que podemos até pensar em melhorar isso, mas não pensamos que a estrutura pode ser diferente.¹⁵

Muitas vezes, reconhecendo a necessidade de um “certo conhecimento” (“utilidade”), não necessariamente aquele que é dado por meio da ciência, mas enaltecendo sempre a emoção do e pelo prazer (“inutilidade”) para uma prática pedagógica mais humanista, em sua crítica apaixonada ao modelo formal da escola, o discurso alvesiano vê nos professores, “tolhidos que estão pelo pensamento teórico”, os responsáveis diretos pela falta de identidade do aluno com o ato de aprender, por faltar a eles, professores, “afeto” e “emoção”. Em outra entrevista recente e não menos polêmica¹⁶, o autor afirma que o caminho para a transformação da educação no Brasil não passa por leis nem sistemas, mas pela “cabeça” e pelo “coração dos professores”. Para ele, apegar-se ao sistema é pura “falta de integridade”.

Talvez, por isso, alguns especialistas, como é caso de Gomide (2004), enxergam na não-sistematização de Alves uma estreita associação com a proposta pedagógica de Paulo Freire, sobretudo, tendo como parâmetro a obra *Pedagogia do oprimido*. Nesta obra, Freire diz que a opressão pode ser pedagogicamente usada para o resgate do indivíduo como alguém crítico e consciente de si e do contexto social em que ele vive sem desmerecer a atenção à racionalidade e a investigação dos fatos. Assim, o modelo pedagógico proposto por Freire, sem deixar de ser humanista e afetuoso – como idealiza Alves - prima por uma “rigoriedade metódica”, valorizando a autonomia do educando, mas defendendo a atitude científica e a autoridade (democrática) do professor.

¹⁵ www.revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html - 42k -, colhido em 10.02.2008. A entrevista completa está no ANEXO VI deste trabalho.

¹⁶ Revista Língua Portuguesa. *A educação como descoberta* (entrevista), ano II, nº 20, 2007.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”¹⁷ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2005, p. 26).

Parece claro, portanto, para Freire que a autoridade do professor em fazer o aluno perceber o limite da sua liberdade enquanto jovem educando é fundamental na relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma questão de “bom senso”, afirma. Para ele, seja por omissão, alienação ou por competências não adquiridas no processo de formação, não exercer sua autoridade de professor-educador é uma violação aos princípios da relação ensino-aprendizagem, uma vez que *autonomia* e *liberdade* não dizem respeito apenas à autonomia e à libertação do aluno (razão de ser da existência da escola enquanto espaço do saber), mas também à autonomia e à libertação do professor como aquele que é detentor da competência para o “ensinar certo”, e sem o qual não haveria espaço para o diálogo do aprendizado. Prova disso é que, ao afirmar que *ensinar exige liberdade e autoridade*, completa: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (p. 105)

No meio acadêmico, a maior parte dos trabalhos (dissertações e teses) produzidos nos últimos anos ressalta a importância da crítica de Alves ao modelo atual da escola formal como sendo uma crítica inovadora, humanista e libertadora. Entretanto, nesses trabalhos muito também se revela de fragmentos de discursos contrários ao discurso alvesiano ou, ao menos, que o torna suscetível de desconfiança e de incerteza. Usados estrategicamente pelos estudiosos como contraponto conservador e ideologicamente ultrapassado, os fragmentos de discursos discordantes que ilustram os trabalhos acadêmicos servem ao menos para

¹⁷ Para esta concepção, o único papel do educador é o de expor/impor conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão, sua missão é meramente informativa. (...) A idéia que se tem é que aquele que possui conhecimento irá “depositar”, “transferir”, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do saber de outrem. (In: VASCONCELOS, M.L.M.C., BRITO, R.H.P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo:Vozes, 2006, p. 83)

nos colocar diante do fato de que aos ideais de Alves apresentam-se pontos-de-vista opostos ao seu fundamento romântico-afetivo no ato de educar.

Encontramos em Gomide (2004), talvez o melhor exemplo de discordância mais agressiva nesse sentido, embora de pouco relevância para a autora. Em seu trabalho, no qual aponta Alves como um reorganizador da Nova Escola (“escolanovismo”) no Brasil dos anos 80, aproximando-o dos ideais liberais (liberalismo), encontramos o seguinte fragmento de discordância, atribuído a Jorge Carvalho do Nascimento em resenha crítica feita ao livro *Estória de quem gosta de ensinar*.

Só esse tipo de pensamento pode imaginar que a escola [tradicional] vai ter o mágico dom de produzir pessoas “felizes” para uma sociedade “infeliz”, como se a sociedade não fosse a materialização concreta dos seus indivíduos e instituições, sem ser contudo, a soma deles. Só quem pensa como o autor é incapaz de perceber que a escola é um espaço da sociedade, nela influenciando e, dialeticamente, sendo por ela influenciado (p. 33).

A crítica do resenhista, de acordo com a autora, atribui ainda a Alves características como: “existencialista-cristão-romântico e desconhecedor de nossa realidade social”, além de avaliar sua reflexão como sendo um “sedativo para os que sofrem, prisioneira de um pensamento obtuso, obscuro, exagerado, mistificador, ingênuo e desconhecedor da relação entre sociedade e educação”. Mas, para a autora, ao questionar a educação tradicional, Alves tenta demonstrar sua preocupação também com o professor que está engolido pela “lógica” e pelo “determinismo” das instituições.

Outra leitura interessante sobre Alves faz Salgueiro (2004). A autora acredita que a proposta de reflexão do autor sobre educação, que ela classifica de “epistemologia do afeto”, nos convoca a ultrapassar os limites de uma filosofia amarrada aos símbolos cristalizados de nossa cultura (baseada na razão). Para ela, essa convocação só não é atendida devido a nossa dificuldade em não aceitar idéias que não façam parte do sistema, como também nos ditames da racionalidade tecnológica na qual estamos imersos, motivos por que, segundo a autora, em muitas ocasiões, Alves é chamado de romântico. Mas, mesmo a autora, em sua análise da obra de Alves, demonstra incerteza quanto a proposta do autor. Num primeiro momento, ela explica que

a *epistemologia do afeto* não se propõe a ser método de ensino, nem fórmula para resolução de problemas educacionais: ela é um convite à reflexão, à **desconstrução** de idéias pré-estabelecidas, que muitas vezes impedem a escola, os professores e os próprios alunos de construir uma nova forma de ensinar e de aprender (p. 85).

Mas, num segundo momento ela diz:

Não cremos que sua reflexão ignore que o conhecimento formal existe e deva ser compartilhado; no entanto, **a questão que se impõe é como fazer com que este conhecimento seja transmitido e elaborado de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, eficiente** (p. 88)

Sendo assim, a resposta às perguntas **“para que serve a escola?”** e **“quem é o responsável pela falta de interesse dos alunos?”**¹⁸ surge nos mais variados tipos de discursos (discursos políticos, artigos, ensaios, reportagens, depoimentos e crônicas...) como questões emergentes, particularmente dirigidas à instituição escolar e aos seus professores de quem muito se espera uma resposta concreta que possibilite projetar uma nova realidade escolar no Brasil: rigorosamente metódica e progressista, ou “irracionalista” e “afetiva” como pretende Alves?

Neste sentido, alguns especialistas, como o sociólogo Clemente Ganz Lúcio, do Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos), em resposta à primeira questão, apontam **a desvalorização cultural da educação em detrimento do trabalho** como uma das causas prováveis do desinteresse do aluno pela educação escolar¹⁹. (Assim, diante de tantos desafios, entre estes o de ser ao mesmo tempo uma excelência mediadora do aprendizado do aluno e um produtor em série de diplomas de qualidade, cujo produto é a (in)formação), o professor perde a motivação e sucumbe diante de uma nova realidade que lhe põe como um ser fracassado e perigosamente nostálgico. É o que depõe, em matéria da Carta Capital, o professor da Faculdade de Educação da USP, Júlio Groppa:

O que deveria ser tomado como uma conquista social sem precedentes nem sempre é visto assim. Dentre os protagonistas escolares, é freqüente a nostalgia da velha escola elitista e meritocrática. Assim temos testemunhado, nos últimos 40 anos, dois processos conexos: a implacável estigmatização do ensino público e

¹⁸ Pátio: revista pedagógica. Ano X, nº 39, ago/out, 2006, p 32-35 e 38.

¹⁹ Pátio: revista pedagógica. *O círculo vicioso da exclusão*. Ano X, nº 39, ago/out 2006, p. 24-28.

a privatização desenfreada do setor. Ambos culminarão na desvalorização do magistério e no abandono do sonho de uma educação republicana²⁰.

Cumpra-se ou não o que prevê Groppa, para o professor, “a quem novas exigências têm sido (im)postas à atitude e à formação, além das que já se impõem até o momento” (LIBÂNEO, 2000, p. 76), o que é angustiante é não poder-fazer, no mundo real, o que no ideal de Alves é perfeitamente possível: uma escola com “cara” e identidade de escola, cuja relação de alteridade se faz pela transmissão daquilo que dá “prazer”. E o que parece dar prazer no ideal de mundo criado por Alves é tudo aquilo que não é ensinado/aprendido com o objetivo de ser algo, mas o que se presta ao descompromisso do vir a ser, ou seja, o que é “inútil”. Só o que é inútil é que dá prazer, afirma Alves repetidamente em suas crônicas.

Todavia, em um de seus textos, com o sugestivo título *Caro professor...*,²¹ o autor ensaia um comprometido dizer de compaixão ao professor, afirmando que sabe da árdua missão de ensinar diante do sistema de “opressão” ao qual este, o professor, também está submetido. A leitura desta crônica suscitou um questionamento: a escola também conhece o que pensa Rubem Alves sobre a escola? Isto é, suas idéias circulam no espaço das ações concretas da escola (reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, leituras em aulas e leituras gerais)?

A carência de estudos nesse sentido nos levou a seguinte incursão: a realização de uma consulta (espécie de *sondagem*) junto a um total de 107 (cento e sete) professores, de 5 (cinco) unidades escolares da região de Interlagos em São Paulo, que gentilmente se dispuseram a responder as 9 (nove) questões que integram a consulta

É importante ressaltar, no entanto, que esta consulta não deve ser encarada, necessariamente, como pesquisa de campo, pois foi realizada de forma livre, sem as exigências necessárias à formalidade científica, tendo o intuito apenas de se notar a presença efetiva (ou não) de Alves no espaço das ações concretas da escola.

O resultado da consulta, no entanto, cujo formato e dados estão nos ANEXOS V e IV, revela ao menos dois pontos importantes. Primeiro: pensadores da educação como Paulo Freire, Piaget, Perrenoud e Vygotsky, por exemplo, ainda são bastante

²⁰ Carta Capital. *Docência nunca mais*. Ano XIII, nº 455, 01 de agosto de 2007, p. 36-38.

²¹ Do livro *Por uma educação romântica*.

lidos nos cursos de formação de professores e nas discussões pedagógicas dentro e fora da escola. Segundo: Rubem Alves, ao lado de outros autores, como Gilberto Dimenstein²² e Gabriel Chalita²³ - que convergem para a mesma linha do pensamento alvesiano -, confirma-se uma tendência de instrução pedagógica junto à escola de educação formal e seus professores ao longo dos últimos anos.

A consulta mostrou ainda que, individualmente, Alves é o autor mais citado pelos professores no conjunto dos questionamentos propostos.

²² Jornalista e escritor

²³ Professor e escritor e ex-secretário de educação do Estado de São Paulo

02 DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A SEMIÓTICA DISCURSIVA

2.10 Percurso gerativo de sentido

Definida por Greimas como “ciência da significação”, a Semiótica é uma das ciências humanas e sociais que tem como objeto de estudo os **sistemas semióticos** (os textos verbais e não-verbais), enquanto **processos de produção de significação** (relação do plano do conteúdo e da expressão), **produção de informação** (dados culturais) e da **produção de ideologias**, entendida ideologia aqui como **visão de mundo** (sistema de valores), de acordo com Barros (1988, p. 148-152).

A análise de um texto, portanto, visto pela teoria como objeto de significação e de comunicação, implica explicar as condições de produção e os efeitos de sentido de um determinado texto, que resulta da relação entre o seu **plano do conteúdo** e o seu **plano da expressão**, independentemente de sua forma de manifestação (oral ou escrito, visual ou gestual ou sincrético).

Importante dizer que, para os semioticistas, o plano da expressão não é uma instância propriamente semiótica, pois pertence a outro nível de análise (o da aparência), tendo a ver com os estudos das manifestações que recobrem o plano do conteúdo (*ou da imanência*), este, sim, o nível semiótico por excelência, teoricamente concebido sob a forma de um **percurso gerativo do sentido (PGS)**²⁴.

Procedimento analítico também concebido como *teoria gerativa (do sentido)*, o percurso gerativo se divide em três níveis (ou *patamares*) diferentes de articulação do sentido, contendo ambos uma *sintaxe* e uma *semântica* próprias, que se inter-relacionam para a constituição final do texto, como um “todo de sentido”. Enquanto processo de articulação analítica, conforme Barros (1994, p. 9), o percurso gerativo parte do nível mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, sendo as três etapas que o definem - constituindo o que a autora denomina de **gramática semiótica** - assim resumidas:

a) a primeira etapa, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das **estruturas fundamentais**;

²⁴ Ver esquema elaborado por nós, na página 42, com base no modelo semiótico greimasiano.

b) a segunda etapa, ou intermediária, recebe o nome de nível narrativo ou das **estruturas narrativas**;

c) a terceira etapa, mais complexa e concreta, recebe o nome de nível do discurso ou das **estruturas discursivas**.

Ao conceber o plano do conteúdo de um texto como um nível propriamente semiótico, em que se definem as três etapas de leitura de um texto, a análise semiótica observa o sentido como construção e processo. Ao fazer isso, também considera o **enunciado** (o que o texto diz) em constante relação com a **enunciação**, instância que, sempre pressuposta, produz o discurso ao instaurar no enunciado os sujeitos do discurso: **o enunciador e o enunciatário**.

É importante ressaltar que os semioticistas não estão preocupados em discutir a realidade, a verdade ontológica dos discursos, sejam estes verbais, não verbais ou sincréticos, mas sim as marcas que no discurso produzem um valor de verdade, com base na ideologia sustentada no e pelo discurso. Em outras palavras, a semiótica procura investigar, de forma metodológica e descritiva, o que cada texto/discurso diz e como cada texto/discurso diz o que diz.

Cabe retomar que o presente estudo examinará o *corpus*, não conforme a seqüência descritiva do PGS resumido por Barros, mas tomando como partida o nível das estruturas narrativas, como etapa intermediária do processo, depois o nível discursivo e, por fim, chegando ao nível fundamental (ou profundo) conforme previsto nos objetivos supracitados.

2.2 Estruturas narrativas

De acordo com Barros (1988, p. 28), *a gramática narrativa semiótica explica o modo de existência e de funcionamento das estruturas narrativas ou superficiais que constituem a etapa imediatamente superior à das estruturas fundamentais, a partir de uma sintaxe (simulacro do fazer) e de uma semântica (atualização de valor)*.

Para a Semiótica, a *sintaxe narrativa* é concebida como percurso de *mudança de estados*, operada por um *sujeito-destinatário* e transformador que age no e sobre o mundo em busca de valores (investidos nos objetos). Esse fazer-transformador do destinatário (ou sujeito de estado) é adquirido por meio das competências modais (semântica narrativa) previstas nos contrato(s) estabelecido(s) - às vezes rompido(s)

ou não realizados - entre este *sujeito* e um *destinador-manipulador* que o autoriza a realizar a mudança de estado.

De outra maneira: para a semiótica, as estruturas sintáticas da narrativa e os valores semânticos modais (dever-fazer, poder-fazer, querer-fazer) simulam a história do homem em busca de valores para a vida e de sentido para os contratos sociais geradores dos conflitos humanos (Barros, 1994), produzindo assim a *narrativa* ou *narratividade*²⁵ de um texto.

Estabelece-se, então, o que a semiótica reconhece como um **esquema narrativo** (EN), que contempla os percursos narrativos da *manipulação*, da *ação* e da *sanção*, descritos a partir de um **enunciado elementar** (EE) ou *estrutura narrativa mínima*.

Um **enunciado elementar** indica a relação transitiva que há entre os *actantes* do simulacro humano: o **Sujeito (S)** e **Objeto (O)**, este também chamado de **Objeto de Valor (Ov)**, propondo assim duas formas possíveis de enunciados elementares, que ocorrem basicamente a partir de duas diferentes *relações* ou *funções* transitivas, a **junção** e **transformação**:

- **enunciados de estado** chamados de relação de estaticidade ou estado, em que os actantes (S/Ov) articulam-se numa **função**, denominada **junção** (relação de *dependência*) que nos permite prever dois estados do **S** por referência a um **Ov** qualquer:

conjunção: $EN = (S \cap Ov)$

disjunção: $EN = (S \cup Ov)$

- **enunciados de fazer** em que os actantes (S/Ov) articulam-se numa relação também de **função (F)**, mas denominada transformação ou performance (= dinamicidade), considerando a passagem do **S** de um estado a outro.

$EN_1 = (S \cap / \cup Ov) \rightarrow$ Enunciado de Estado Inicial;

²⁵ Para a Semiótica **narração** designa uma forma exclusiva de discurso em que se relatam as ações e o tempo de forma progressiva e linear, enquanto **narrativa** ou **narratividade** é um componente discursivo, dotado de intencionalidade, através do qual se propagam as transformações de estado (conjunção/disjunção) nas relações Sujeito e Objeto (valores), possibilitando uma melhor apreensão das formas de sentido do texto.

$EN_2 = F = [(S \cap / U Ov) \rightarrow (S \cap / U Ov)] \rightarrow$ Enunciado de Transformação, em que pode ocorrer ou não a mudança de estado;

$EN_3 = (S \cap / U Ov) \rightarrow$ Enunciado de Estado Final, em que se verifica a mudança ou não, na relação com o EN_1 .

O encadeamento lógico entre os dois enunciados elementares que constituem a estrutura narrativa configura o **programa narrativo (PN)** ou **sintagma elementar (SE)**, considerado por Barros (1988, p.31) como *a unidade operatória elementar da sintaxe narrativa*. Nessa relação, em que os enunciados de **transformação** regem os de **estado** (na forma de um *fazer-ser*), ocorre o que a semiótica chama de **performance**, ou programa narrativo de *aquisição* e/ou de *privação* de *valores descritivos* em que o sujeito do fazer e o sujeito de estado podem atuar como um único ator ou atores diferentes no simulacro narrativo. O PN de *aquisição* ocorre por **doação** ou apropriação de um *valor* e o PN de *privação*, por **espoliação** ou renúncia desse *valor*.

Neste caso, a *performance* tem como pressuposto, o programa de **competência**, que se define como PN de aquisição de *valores modais* por parte do sujeito de estado - sempre realizado por um ator diferente do sujeito do fazer – que ao receber a doação, torna-se apto para agir, transformar, constituindo no ser do fazer-ser.

Para melhor visualizar o encadeamento lógico e hierarquizado na relação *Performance* \rightarrow *Competência*, como os dois tipos de programas fundamentais da narrativa, segundo os critérios semióticos, temos as representações a seguir, em que os índices subscritos representam a marca da *actância* discursiva (a, b) e instância de valor (d, m).

Performance: $F [S_{1a} \rightarrow (S_{2a} \cap O_{vd})]$

Competência: $F [S_{1a} \rightarrow (S_{2b} \cap O_{vm})]$

Desta forma, a semiótica afirma que um Sujeito só tem existência em função do Objeto. Mas, para isso, faz-se necessário que o Sujeito esteja em **disjunção** com os valores presentes no objeto e passe a 'querer' e/ou 'crer' e/ou ainda que se sinta no 'dever' de obter determinado valor representado no e pelo Objeto (Ov).

É preciso dizer que o reconhecimento do sujeito, enquanto ser “existente”, está nas suas “determinações” e não na “essência” do indivíduo²⁶. Semioticamente falando, isso ocorre quando há a **instauração do sujeito** (da *competência* e do *querer*) na ação narrativa, que se realiza sempre por meio do **percurso de manipulação**. Este percurso é exercido pelo actante **Destinador** (Destinador-Manipulador) que instaura as **competências modais e virtuais** no sujeito de estado (o querer, o dever, o crer → [ser/fazer]), estabelecendo com este um **contrato de confiança** (fidúcia). Para isso, o destinador exercesse um *fazer-persuasivo*²⁷ ou *fazer-crer*.

Da manipulação do destinador decorre o **programa narrativo do sujeito** (percurso do sujeito) e o seu **percurso de ação** (ou performance), cujas provas de qualificação resultarão, ou não, na sua competência plena, representada pela aquisição das modalidades que o atualizam com o poder, o saber e o crer → [ser/fazer].

Todavia, devemos lembrar, como nos esclarece Barros, que no percurso do destinador-manipulador, *o programa de competência é examinado não na perspectiva do Sujeito de estado que recebe os valores modais, mas do ponto de vista do sujeito doador*²⁸. O que significa, em princípio, dizer que, caso adquira a competência plena, por meio de uma *performance* bem sucedida, havendo mudança no seu estado inicial, o Sujeito estará habilitado ou autorizado a realizar o **desempenho pleno** (ser/fazer).

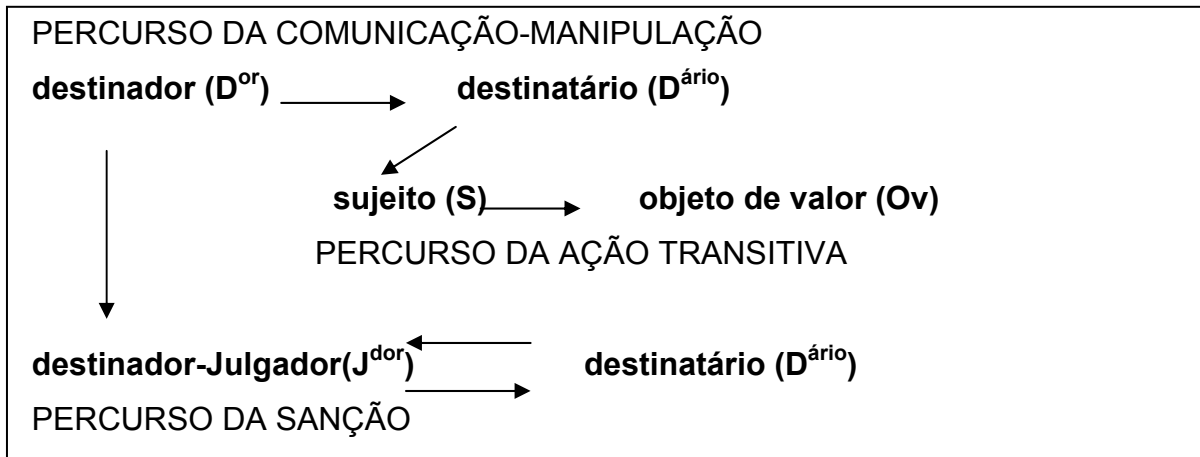
A instauração do Sujeito (*neste caso, não se trata mais de um Sujeito de estado ou do fazer, mas de um actante funcional definido por um conjunto variável de papéis actanciais*)²⁹ ocorre em um esquema narrativo, de acordo com o modelo canônico da narrativa, a partir de três percursos (ou eixos), conforme mostra o esquema a seguir:

²⁶ Greimas, J. *Semiótica do discurso científico. Da modalidade*. São Paulo: Difel, 1966, p. 60-61.

²⁷ Há quatro grandes tipos de figuras de manipulação por meio da persuasão: a *provocação*, a *sedução*, a *tentação* e a *intimidação* (Barros, 1988, p. 38)

²⁸ Barros, D. L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1994.

²⁹ *Ibidem*, p. 27.



No percurso da comunicação, o Destinador informa o **Destinatário** sobre ‘o que fazer’, o qual, por sua vez, informa o Sujeito (funcional) sobre o Objeto de valor, colocando-o em ação transitiva, ‘o fazer’. Vale lembrar que, assim como ocorre com o actante Destinador-manipulador e o Destinador-julgador, o Destinatário, algumas vezes, coincide com o próprio Sujeito (de estado) e, em outras, pode vir representado por um ator diferente no nível do discurso.

No percurso da ação há ainda, não representados no esquema acima, os *actantes* **Adjuvante** (Ad) (auxilia o Sujeito) e o **Oponente** (Op) (aquele que surge como empecilho do Sujeito).

Uma vez instaurado o Sujeito, tem-se início o seu **percurso narrativo**, momento em que se dá a transitividade, a partir das competências modais adquiridas (*saber/poder*), por meio das provas de qualificação que lhe autoriza o desempenho do *fazer-ser* para, numa outra instância, ou percurso da sanção, instaurar-se a figura do Destinador-julgador. Os percursos narrativos (ou de transitividade) organizam-se desta feita em um Programa narrativo principal (PNp), que pode se desdobrar em Programa narrativos auxiliares (PNa). Hierarquicamente submetidos ao programa principal, a necessidade de um PNa revela que também pode ser necessário que o S entre em conjunção com outros **valores cognitivos** e/ou **pragmáticos** para, enfim, obter os valores do Objeto principal. Vale ressaltar, no entanto, que o sujeito, cumprindo ou não a transitividade, sua performance e os resultados dela só cobrarão sentido ao serem reconhecidos e interpretados no quadro de um sistema de valores, compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado.

Todavia, é importante esclarecer que, além do esquema canônico, as narrativas de uma forma geral possuem uma estrutura **(ant)agônica**. Isso quer dizer que, para cada Sujeito instaurado, instaura-se também um anti-sujeito (S) com seu respectivo anti-destinador (D^{or}); por sua vez, um anti-programa narrativo e seus possíveis desdobramentos.

Em sendo uma relação “factiva”, que se situa numa dimensão cognitiva, a manipulação ocorre em duas circunstâncias. É exercida, como já explicitado anteriormente, pelo destinador-manipulador sobre o sujeito, quando da instauração do seu programa narrativo e, numa segunda circunstância, em contrapartida, tem-se o sujeito-destinatário que exerce um fazer-fazer sobre o actante destinador, mais precisamente sobre o destinador-julgador, a fim de buscar neste o *reconhecimento* de sua ação ao final do percurso do sujeito. Esse reconhecimento (ou não) ocorre através do julgamento em que o destinador-julgador confere ao sujeito-destinatário a **sanção**: *positiva* (a favor) ou *negativa* (contra o S ou a favor do outro). É importante ressaltar, conforme já se esclareceu acima, que o destinador que estabelece o contrato inicial com o sujeito pode não ser o mesmo que fará o julgamento.

Como parte importante na configuração do esquema narrativo, os percursos de manipulação podem realizar-se sob diferentes aspectos, estabelecendo as combinações das diferentes modalidades virtualizantes (instauração) e atualizantes (qualificação), de competência do destinador-manipulador, conforme o quadro a seguir:

Manipulação	Modalidades	Manipulação	Modalidades
<i>sedução</i>	<i>querer-saber(v)</i> <i>querer-fazer(a)</i>	<i>provocação</i>	<i>dever-saber(v)</i> <i>dever-fazer(a)</i>
<i>tentação</i>	<i>querer-poder(v)</i> <i>querer-fazer(a)</i>	<i>intimidação</i>	<i>dever-poder(v)</i> <i>dever-fazer(a)</i>

v – Modalidade virtualizante; **a** – Modalidade atualizante

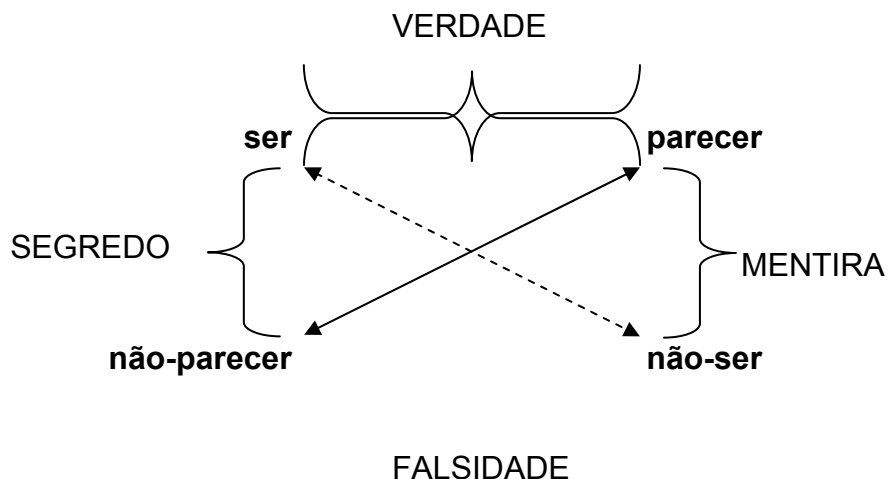
Com base em Barros (1988, p. 33)

O percurso da sanção, última fase do esquema narrativo, situa-se nas dimensões **cognitivo-interpretativa** e **pragmático-retributiva**, e realiza-se da seguinte forma: na sanção cognitiva, o destinador julga o sujeito pela verificação de suas ações e dos valores no relacionamento que os envolvem (julgamento

veridictório). Temos então o fazer persuasivo do sujeito que visa a suscitar, no destinador-julgador, um fazer interpretativo, ou seja, o reconhecimento glorificante do sujeito e sancioná-lo de forma positiva, como o verdadeiro herói da narrativa e não como o vilão.

Na sanção pragmática, o destinador-julgador faz um julgamento ou ato epistêmico³⁰ sobre o fazer do sujeito (desempenho ou performance), tendo por base o contrato inicial e, em troca, concederá a este a retribuição pressuposta pelo mesmo contrato, o que se configura na **recompensa** (caso o sujeito tenha cumprido os compromissos assumidos) ou na **punição** (caso o sujeito não tenha cumprido os compromissos assumidos).

Portanto, no reconhecimento do sujeito e de suas atribuições, *para modalizar veridictoriamente o enunciado de estado parte-se da **manifestação** – parecer ou não-parecer – e infere-se a **imanência** – ser ou não-ser³¹*. A modalidade veridictória e a sobremodelização epistêmica explicam o ‘ser do ser’ e julgam a **verdade** ou a **falsidade** das relações juntivas estabelecidas entre sujeitos e objetos, como se apresentam no esquema seguir:



•▶ Imanência

→ Manifestação

Adaptado de Greimas & Courtés (s.d. apud Barros, 1988, p. 55)

³⁰ “Transformação de um estado de crença em outro que se realiza pela operação de reconhecimento da verdade por parte do sujeito julgador daquilo que lhe é apresentado pelo sujeito do fazer” (Barros, 1988, p. 58)

³¹ Ibidem, p. 56

2.3 Estruturas discursivas

Compreendido numa concepção dinâmica e definido como processo de produção, o discurso produz sempre, e ao mesmo tempo, uma **significação nova**, exclusiva do discurso em questão, e **informações novas**, por meio de diferentes ou reiterados recortes culturais. Além disso, o discurso produz e sustenta ainda as **formações ideológicas** que resulta, conforme Discini (2005, p. 283), dos diferentes modos de construção de mundo, por meio de uma rede conceitual de relações imanentes, apoiadas em **representações, interpretações e juízos de valor**.

Para Brandão (1995, p. 38), constituindo o discurso um dos aspectos materiais da ideologia, são as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam “o que pode e o que deve ser dito”, a partir de uma posição dada e de um conjuntura dada.

Enquanto instância imediatamente superior ao nível narrativo, a análise semiótica do discurso opera sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas, segundo Barros (1988, p. 72), retoma aspectos que foram deixados de lado, tais como:

- a) **as projeções da enunciação no enunciado;**
- b) **os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário;**
- c) **a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.**

De acordo com a semiótica, a especial importância que se atribui às estruturas discursivas é por serem estas consideradas o lugar, por excelência, de desvelamento da enunciação e de manifestação dos valores nos quais está assentado o texto.

Assim, para a semiótica o discurso é uma narrativa acrescida (ou “enriquecida”) de “marcas” (de pessoa, de tempo, de espaço e de figuras) que indicam os modos de relação entre a enunciação (a intencionalidade do discurso) e o discurso propriamente enunciado (o que foi dito), tornando o texto-discurso mais **concreto**. Em lugar de Sujeitos e Objetos sintáticos, modalizados e atualizados (destinador-manipulador, transformador, sancionador – Objeto de valor), em função do simulacro narrativo conduzido por um sujeito-narrador, no nível do discurso é um

sujeito da enunciação que, ao projetar para fora de si os **actantes** (atores do discurso) e as marcas **tempo/espço**, assume a narrativa com a finalidade de persuadir o destinatário da *verdade*. É, portanto, no discurso que se instauram as projeções da enunciação no enunciado.

Duas estratégias básicas concorrem para isso:

- a) no que diz respeito aos aspectos da **sintaxe discursiva**, os efeitos de **proximidade** ou **distanciamento** da enunciação e de **realidade** ou **referente** e de **enunciação**;
- b) quanto aos aspectos da **semântica discursiva**, a **tematização** (formulação abstrata de valores por meio de traços semânticos) e a **figurativização** (concretização por meio de conteúdos semânticos que revestem o tema).

Assim, como processo, o discurso prevê um **percurso da enunciação**, em que se projetam o **Sujeito-Enunciador** (ou Sujeito da Enunciação), produtor (ou emissor) do discurso, e um **Sujeito-Enunciatário**, como receptor que se desenvolve num **contexto temporal** e num **contexto espacial** inerentes ao próprio discurso. Além do S-enunciador e do S-enunciatário, tem-se ainda o sujeito do enunciado (S*) que, às vezes, confunde-se com S-enunciador.

Com relação à **temporalidade**, tem-se o tempo do discurso (o tempo da enunciação propriamente dita) que, desdobrado no tempo do emissor e do receptor, tem-se o tempo da enunciação codificada (T^{cod}) e o tempo da enunciação decodificada (T^{dec}), respectivamente, além do tempo do enunciado (T^{ado}). Da mesma forma esse desdobramento ocorre em relação às marcas da **espacialidade**. Têm-se os espaços do contexto sociocultural que se configuram na relação enunciador e enunciatário em espaço do enunciador (E^{dor}) e espaço do enunciatário (E^{ario}); além do espaço inscrito no próprio texto, isto é, o espaço do enunciado (E^{ado}).

Ainda com relação ao componente temporal, há que ser levado em conta a questão do “ponto de vista sobre a ação”, definição atribuída às **categorias aspectuais** (aspectualização) que, segundo Barros (1988, p. 91), organizadas em sistemas, caracterizam os aspectos discursivos em **duratividade** vs. **pontualidade**. A *duratividade*, por sua vez, de caráter mais descritivo da narrativa (os estados, às idéias de generalização), se desdobra em *descontinuidade* vs. *continuidade* e a

pontualidade, que concerne mais à ação e à transformação, em *incoatividade* vs. *terminatividade*.

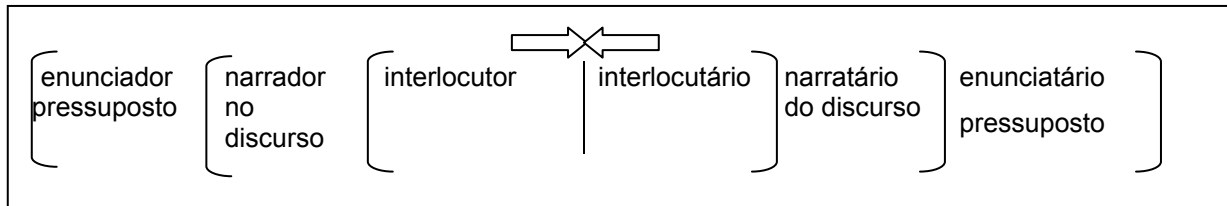
Os efeitos de **proximidade** e **distanciamento** projetados pela enunciação dão-se, portanto, por meio desses marcadores discursivos (tempo, espaço e sujeitos), inscritos no próprio enunciado, indicando os dois mecanismos básicos da articulação discursiva: a **desembreagem** (ou *debreagem*) e a **embreagem** (ou *ancoragem*).

Por **embreagem**, entende-se a articulação por aproximação entre o tempo, o espaço e os sujeitos do enunciado, ao se retomar formas já desembreadas à instância da enunciação, a fim de criar, como diz Barros (1988, p. 77), a “ilusão de identificação com a instância da enunciação”. Tomemos como exemplo a seguinte situação de comunicação entre a mulher e o marido: “O que será que aconteceu com o meu querido esposo?” , em que há uma desembreagem enunciativa (“o meu querido esposo” = ele) mas embreado de forma enunciativa por um (tu), indicando aquele a quem a mulher dirige a palavra.

A **desembreagem** articula-se em **enunciativa** (eu-aqui-agora) e **enunciva** (ele-então-lá). No primeiro caso o discurso tende a produzir um efeito mais ‘subjetivo’, uma vez que na forma enunciativa o *eu* faz-se presente no enunciado, como marca de pessoa do enunciador que produz o discurso (enunciação enunciativa). No segundo caso, o efeito discursivo pretende-se mais ‘objetivo’, quando o enunciador instaura o *ele*, tornando o *eu* ausente do enunciado (os enunciados propriamente ditos). Em ambas as articulações, uma ou as três marcas da enunciação (sujeitos, tempo, espaço) são afastadas dos termos instaurados no enunciado.

Os diferentes tipos de desembreagem (actancial, temporal e espacial) produzem os efeitos de sentido do discurso – **referente** (ou realidade) e de **enunciação**, com os quais se obtêm efeitos de verdade, ou de falsidade. Os efeitos de realidade, por sua vez, decorrem das *desembreagens internas*, através das quais o enunciador delega a voz aos interlocutores do discurso, criando assim um cenário de ilusão de situação real de diálogo, caso dos discursos jornalísticos, por exemplo, que, ao se utilizar de discursos diretos (nem sempre dito por alguém), fazem parecer verdade o que foi dito.

O quadro a seguir representa a hierarquia na delegação de voz no discurso:



Adaptado de Barros (1994, p. 57)

Todo discurso articula-se, ainda, além dos aspectos da sintaxe discursiva, em dois outros níveis semânticos hierarquicamente relacionados: o **figurativo** e o **temático**, cuja disseminação entre um nível e outro é tarefa do sujeito da enunciação, que, ao manter a coerência semântica, cria efeitos de realidade, garantido, com isso, a relação entre mundo e discurso.

Barros (1988, p. 114) ressalta que, para melhor explicar a noção da *tematização*, *figurativização* e também de *isotopia*, diretamente relacionados aos dois níveis, a semântica discursiva recupera da semântica estrutural a oposição entre as duas dimensões da linguagem: a dimensão *abstrata* (dos temas ou classemas) e a dimensão *figurativa* (dos semas), entendida como relação entre linguagem e mundo ou *realidade-significante*.

Daí que, de acordo com os semioticistas, *tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido*, o que permite dizer que todo discurso tem um nível temático, aquele em que o enunciado não tem referência ao mundo natural, não é concreto, e que o tema (ou os temas) extraído desse nível, por sua vez, pode ou não receber investimentos figurativos, isto é, aquilo que dá referência ao mundo natural.

Segundo Barros (1984, p. 68-72), tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos, isto é, recorrências de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente, enquanto que pelo procedimento de figurativização, de acordo ainda com a semioticista, as figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de *revestimento sensorial*.

Portanto, a partir do que afirma a autora, os temas, na maioria das vezes, precisam das figuras para serem expressos no discurso, e que as figuras, por sua vez, também precisam das relações temáticas para serem compreendidas. Decorre daí que podem ocorrer formas diferentes de relação entre temas e figuras:

- uma figura pode corresponder a mais de um tema;
- figuras diferentes podem ilustrar um mesmo tema;
- uma figura corresponde a um único tema;
- duas figuras relacionam-se por meio de um terceiro elemento, seja este uma outra figura ou um outro tema.

Tanto a figurativização quanto a tematização, no entanto, só podem ser percebidas e revestidas de significação em relação a um determinado **contexto sociocultural** em que se mudam os valores segundo a ‘visão de mundo’ em que o discurso é produzido. Além disso, deve-se ser levado em conta o contexto proposto pela **isotopia** do discurso, uma espécie de *contexto intradiscursivo* que instaura, para unidades de sentido aparentemente estranhas entre si, uma relação de parentesco semântico; ou, como define Barros (1988, p. 124), trata-se da **reiteração** discursiva dos temas e da **redundância** das figuras, quando ocupam a dimensão total do discurso. A recuperação das isotopias no e pelo discurso, cria no próprio discurso, o que a semiótica denomina de **coerência semântica** do discurso. Tem-se, então, que uma das funções das isotopias, ou ao menos de uma reiteração temática, é tornar o texto/discurso coerente, já que as recorrências de traços temáticos e figurativos propiciam abordagens paradigmáticas do sentido do discurso.

Nota-se, então, que em função dos termos semânticos reiterados num dado discurso, são distinguidos dois tipos de *isotopias discursivas*:

⇒ **isotopia temática** – surge da recorrência de unidades semânticas abstratas em um mesmo percurso temático, que assegura a coerência temática do discurso;

⇒ **isotopia figurativa** – caracteriza os discursos que se deixam recobrir totalmente por um ou mais percurso figurativos, assegurando a coerência figurativa do discurso.

É importante salientar, ainda, que os discursos podem apresentar mais de uma leitura temático-figurativa, sendo reconhecidos, por isso, como discursos *plurisotópicos*³², como é caso dos textos humorísticos.

Tem-se, portanto, que, em um discurso, as figuras articulam-se aos temas, tornando *perceptíveis* os valores *conceituais* que estes carregam. Assim, faz-se necessário que, uma vez expressos os valores do nível temático, seja atribuído a

³² Cf. Lorenz, 2006, p. 71-121.

estes uma **axiologia**, isto é, marcas de valor positivo e/ou negativo, por meio da *categoria tímica* **euforia** vs **disforia**. Deve-se dizer que tal marca (positiva ou negativa) está diretamente relacionada com as escolhas que uma dada cultura faz diante do valor: se o valor é atrativo, tem-se a euforia; se o valor é repellido, tem-se a disforia. Como nenhum discurso é puramente objetivo nem puramente subjetivo, há em todo discurso um mínimo de valor axiológico, que deve ser analisado em um nível mais profundo do discurso.

Os aspectos abordados - enunciador e enunciatário, atores, tempo, espaço, tematização e figurativização - selecionados e articulados no e pelo discurso, por meio de um S-Enunciador, em seu fazer persuasivo (de codificação), têm como objetivo provocar determinados efeitos de sentido no S-Enunciatário através de seu fazer interpretativo (de decodificação), ou seja, a **ilusão referencial** (ou efeitos de realidade), a **verossimillhança** (ou representação conformativa da realidade) e/ou a **veridicação** (ou efeito de sentido de verdade) do discurso.

O *sentido de verdade* é o efeito que visa produzir o enunciador de um discurso ao seu enunciatário e resulta do acordo feito entre esses dois actantes do ato comunicativo, por meio do contrato fiduciário (ou contrato de veridicação), resumindo, assim, por parte dos actantes, um conhecimento de valor, daquilo que está em discussão no discurso. Diz-se, então, de um discurso considerado como verdadeiro segundo sua organização interna e não em relação ao mundo exterior e real, provocando, desta forma, enquanto discurso verídico, a adesão do outro (destinatário) que o aceita como verdadeiro. Essa aceitação é obtida pela manipulação discursiva, fazer persuasivo do S-Enunciatário, por meio da pretensão subjetiva e/ou objetiva.

É, portanto, pela análise do discurso que se pode, conforme Barros (1994) e Fiorin (1996), apreender as condições de produção do texto e os valores (ideologias) que determinaram a produção discursiva.

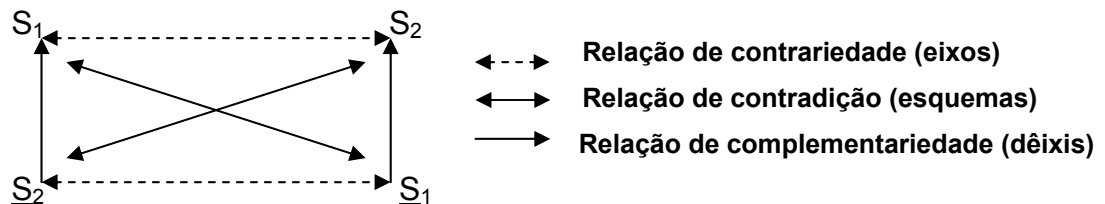
2.4 Estruturas fundamentais

No nível fundamental (ou gramática fundamental), o modelo semiótico visa dar conta de observar, num nível mais profundo e abstrato, a *estrutura elementar* em que se funda a construção do sentido de um texto-discurso. Na estrutura elementar (sintaxe fundamental), abriga-se uma *categoria mínima de significação* a partir da

relação de oposição (*contrariedade*, *contradição*) e de *complementariedade* entre dois “termos-objetos” manifestados por meio de **axiomas**, reconhecidos abstratamente no e pelo discurso.

Uma vez que um termo-objeto sozinho nada significa, é a relação esta de oposição que dá sentido ao texto. Semanticamente, essa relação se articula em *euforia* (em conformidade com) versus *disforia* (em não-conformidade com), cujo valor (positivo-negativo) será determinado no contexto discursivo, e não pelo enunciatário ou leitor do texto. Para tornar operatória, tal estrutura elementar, que se baseia na relação de ‘oposição’, é representada pelo **quadrado semiótico** (modelo estrutural de representação lógica) que busca inter-relacionar de forma dialética os valores observados por meio da relação de oposição (ou diferença).

Segundo Barros(1994, p. 78), a representação pelo quadrado das estruturas elementares do texto permite visualizarem-se as relações mínimas que o definem. Mas, diz a autora, “só é possível pensar em estruturas elementares quando os termos relacionados por oposição forem termos polares de uma mesma categoria semântica”³³, conforme representação a seguir:

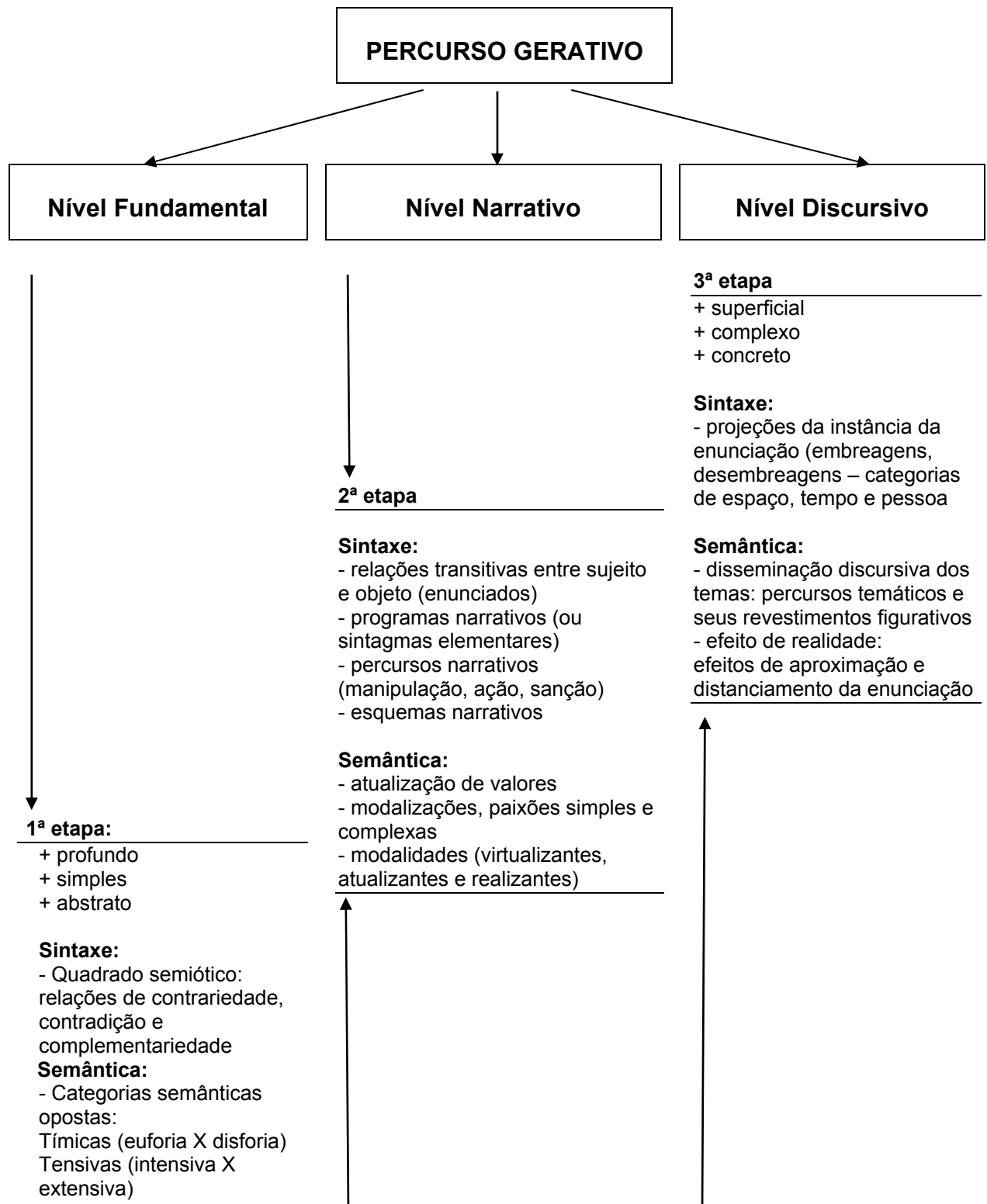


Adaptado de Ricoeur (1980 apud Barros, 1998, p. 21)

Portanto, cabe à semântica profunda (ou fundamental) descrever tais ‘oposições primeiras’ para assim revelar e analisar a ideologia, o sistema de valor e a ‘visão de mundo’ subjacentes a um dado discurso e que se referem a um ou vários aspectos de uma determinada cultura.

³³ Barros, 1988, p. 21.

ESQUEAMA BÁSICO DA TEORIA SEMIÓTICA DISCURSIVA



3 DO ESTABELECIMENTO DO CORPUS E DA METODOLOGIA

Considerando-se o expressivo número de publicações de Rubens Alves, incluindo diversos artigos em jornais de grande circulação, como Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo, e, principalmente, que a maior parte de suas obras, direta ou indiretamente, tem o tema da educação escolar como abordagem principal, faz-se necessário um recorte para atender às especificidades desta nossa análise.

Em função disso, o critério utilizado para a definição do *corpus* foi o de selecionar, dentre os textos do autor, aqueles que, além de pertencerem ao gênero da crônica literária, não só apresentassem uma abordagem temática da educação escolar, mas também, e sobretudo, tratassem do tema da **desconstrução** da escola como espaço do fazer científico ou, conforme Alves, como espaço da “educação castradora”.

Além do fato da inserção midiática do autor nos últimos anos, levamos em conta ainda as referências temático-figurativas feitas a professores (escola) e pedagogos de linha acadêmica, apontados por Alves como os atores responsáveis pelos percursos narrativos da existência desta escola (da “não sapiência”), para, por meio da semiótica discursiva, revelar os valores sócio-educacionais do autor que, tendo por base uma visão romântica do mundo, se confrontam com os valores e as exigências do mundo real, naquilo que se espera de uma formação intelectual e cidadã. Valores estes sustentados no e pelo discurso literário dos textos em questão.

Procurando ainda respeitar certa cronologia da obra do autor, o *corpus* em análise constitui-se de três de suas crônicas, nesta ordem: ***Pinóquio às avessas***, do livro *Estória de quem gosta de ensinar*, publicado em 2000, pela Cortez editora, 4ª edição; ***As lições dos moluscos***, do livro *Conversas sobre educação*, publicado em 2003 pela Versus editora, 8ª edição; e ***Gaiolas ou asas?***, do livro *Por uma educação romântica*, publicado em 2006 pela editora Papyrus, 6ª edição. Apesar do respeito a essa ordem cronológica, como salientamos, é preciso dizer que os textos escolhidos, por vezes, aparecem em outros títulos do autor.

Após descrição de um breve histórico de cada uma das crônicas (ano de publicação, editora, coleção, contexto), examinou-se cada uma delas individualmente, conforme os níveis de análise descritos no capítulo anterior, formalizando, assim, o **percurso gerativo de sentido**.

Primeiro, foram examinadas as estruturas narrativas (os enunciados, os programas narrativos, os percursos narrativos; as modalizações); em seguida, as estruturas discursivas (a projeção da enunciação e seus efeitos e as relações temático-figurativas) e, por fim, o nível das estruturas fundamentais ou profundas no qual se formalizou o quadrado semiótico que revela os sistemas de valores sócio-educacionais do autor-enunciador, subjacentes às crônicas em estudo.

Seguindo essa ordem de análise, estabeleceram-se, no capítulo 08, as considerações finais deste trabalho.

4 ANÁLISE SEMIÓTICA DA CRÔNICA *PINÓQUIO ÀS AVESSAS*.

O livro *Estórias de quem gosta de ensinar*, no qual se encontra a crônica *Pinóquio às avessas*, até a sua 15ª edição, e em co-edição com outra editora, integrou a *Coleção Polêmicas do Nosso Tempo*, que passou a se chamar *Questões da Nossa Época*, em uma nova seqüência de edições da Editora Cortez, a partir de 1993, sendo o volume 12 da coleção. Em 2000, acrescido do subtítulo *O fim dos vestibulares*, o livro passou a ser publicado pela Papyrus editora que, em sua 9ª edição, entre outras, inclui a crônica *Pinóquio* (com a grafia ao contrário), texto que confirmava a intenção do autor de contar uma nova versão da temática pinoquiana. Desta feita, o texto *Pinóquio às avessas* recebeu o título de *O currículo dos urubus*.

Sem dúvida alguma, um dos textos mais conhecidos do autor, esta análise, ora realizada sob a perspectiva da semiótica discursiva greimasiana, buscou descrever suas estruturas narrativa e discursiva, chegando ao seu nível profundo, no qual se sustenta a ideologia e os valores sócio educacionais no Brasil sob a ótica do autor-enunciador.

4.1 Estruturas narrativas

Inicialmente a crônica *Pinóquio às avessas* retoma, de forma muito subjetiva, a história de Pinóquio, um dos mais famosos personagens da literatura universal, criado por Carlo Collodi³⁴, transformado em um clássico do cinema por Walt Disney, em 1940. Em sua leitura subjetiva, contrariando todas as perspectivas humanistas sugeridas na obra, o cronista critica de forma contundente aquilo que ele interpreta como “malandragem psicanalítica” e “convicção pedagógica”. Diz ele:

Não conheço estória que combine malandragem psicanalítica com convicção pedagógica como Pinóquio. Depois de levar a criança a se identificar com um boneco de pau, a trama progride proclamando que é necessário ir à escola para se virar gente. Caso contrário o destino inevitável é virar burro, com rabo, orelhas, zurros e tudo o mais que pertence à burrice.

³⁴ Pseudônimo de Carlo Lorenzini, jornalista e escritor Italiano que viveu no século XIX.

Em seguida, sugere uma inversão para a trama: contar o destino dos que, de carne e osso (o ser humano), ao entrar na escola, só recebessem diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau. A moral da inversão, de acordo com ele, o cronista, seria a seguinte:

Por vezes, a maior prova da inteligência se encontra na recusa em aprender.

Ao reconhecer sua proposta como insólita, pois o leitor – uma espécie de “Gepeto sem o saber” - não o compreenderia, o cronista faz uso então de uma outra estória: uma ‘parábola’ na qual narra a preocupação do leão, o líder da floresta, com a educação dos outros bichos (inferiores) da floresta, tomando o Bem-te-vi com referência do bicho a ser educado. Começa assim:

O rei Leão, nobre cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância.

Segundo o enredo da ‘parábola’, ‘impecavelmente trajado em sua beca doutoral’ e companheiro de preferências e de churrascos do leão, o urubu é convidado para assumir a responsabilidade de organizar o currículo (“a cruzada do saber”). Depois de muita discussão do grupo de trabalho, formado apenas de urubus (“é claro”), quanto ao que ensinar aos bichos (“estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender”), chegou-se à seguinte conclusão: “o que é bom para urubus é bom para o resto dos bichos”. Mas, apesar de toda “parafernália tecnológica” e “das luzinhas piscantes das máquinas que haveriam de produzir saber”, eis que, ao começarem as aulas (“de clareza meridiana”), as “falhas” logo aparecem:

Todo mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o bom cheiro e o gosto bom da carniça, podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores.

A crônica, portanto, apresenta duas narrativas que visam a sustentar a tese do *Pínóquio* às avessas, proposta pelo cronista. A primeira narrativa se realiza por

meio da leitura subjetiva que o cronista faz da estória original de Pinóquio e a segunda, é invenção literária de a 'parábola' dos bichos.

Na releitura que a crônica faz da obra de Collodi/Walt Disney, Gepeto é o destinador-manipulador e Pinóquio é o sujeito de estado. Na parábola, a manipulação é exercida pelos urubus sobre os bichos da floresta (sujeito de estado coletivo). Enquanto na leitura subjetiva de Pinóquio, a manipulação ocorre por meio da **tentação**, trata-se de um sujeito em **estado disjuntivo** em relação ao objeto modal ('*poder-querer-fazer*') e seu objeto de valor (ser gente); na estória da parábola, a manipulação dá-se no modo da **intimidação**, o que caracteriza o sujeito coletivo em disjunção com a modalidade do *poder-dever-fazer* e seu objeto de valor (ser urubu). Assim, as narrativas apresentam os respectivos esquemas:

1) $S_1(\text{Gepeto}) \rightarrow S_2(\text{Pinóquio}) \cap Ov_1(\text{ser gente})$

2) $S_1(\text{Urubu}) \rightarrow S_2(\text{bichos}) \cap Ov_1(\text{ser urubu})$

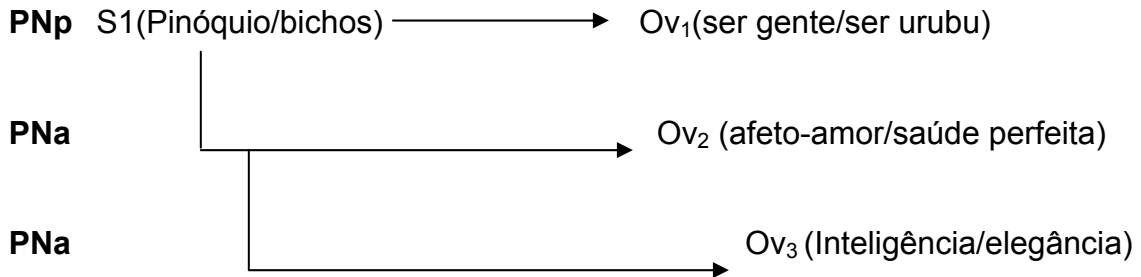
No caso do sujeito Pinóquio, ao nascer boneco, 'ser gente' é seu principal desejo (Ov_1), uma vez que ao se (trans)formar 'gente', ele passará conhecer o *afeto*, o *amor* (Ov_2) e *inteligência* (Ov_3), qualidades próprias do ser humano, em especial do ser humano adulto, espelhado no próprio Gepeto. Na estória da parábola, 'ser urubu' (Ov_1) significa livrar-se da ignorância, com o que os bichos, sobretudo o Bem-te-vi, jamais gozariam daquilo que é próprio do encanto do urubu: *saúde perfeita* (Ov^2) e *elegância* (Ov_3). Tem-se, então, os seguintes enunciados de estado:

1) $EN_1 = (S_1(\text{Pinóquio}) \cup Ov(\text{ser gente}))$

2) $EN_1 = (S_1(\text{bichos}) \cup Ov(\text{ser urubu}))$

Frente a esses **enunciados de estado**, em que se instauram em cada uma das narrativas o sujeito, o contrato entre manipulador e manipulado parece estar consolidado. Espera-se, então, o início da transformação (**programa narrativo principal- PNp**) por parte do Sujeito (Pinóquio/bichos da floresta). Antes, porém, os sujeitos Pinóquio/bichos da floresta parecem ter de cumprir ao menos dois **programas narrativos auxiliares (PNa)** para entrarem em junção com o valor principal. Ou seja, conforme já se antecipou no parágrafo anterior, para ser gente/urubu parece ser preciso antes entrar em conjunção com o *afeto* e o *amor*

(Ov₂ - no caso de Pinóquio) e com a *saúde perfeita* (Ov₂ - no caso dos bichos da floresta); em seguida, adquirir a *inteligência* e a *elegância* (Ov₃), respectivamente, para, de posse desses valores, alcançarem o desejo principal.



Em ambas as narrativas, como se pode presumir pelo contexto intencional da crônica, o objeto-valor (tanto principal quanto auxiliar), está ancorado na *escola*: seja na escola que ensina a *ser gente*, seja na escola que ensina a *ser urubu*, conforme o contrato estabelecido durante a manipulação. Entretanto, uma vez inserida no âmbito da escola, espaço no qual os sujeitos deveriam ser atualizados com o *saber-poder-fazer*, a performance (ou transformação) na busca da conjunção com Ov não se realiza, em nenhum dos dois programas. E não se realiza porque a manipulação do S-destinador (Gepeto/urubus), sincretizado, por vezes, na própria escola, mostra-se ineficiente frente aos desejos do sujeito do fazer, o mesmo sujeito de estado que, antes, fora levado a acreditar no poder realizador da escola.

Por mais que fizessem ordem unida para aprender o gingado do urubu, bastava que se pilhassem fora da escola para que voltassem todos (os bichos da floresta) os velhos e detestáveis hábitos de andar.

Observe-se que, nas duas narrativas, não há a presença de um anti-sujeito que polemize com o S-estado/fazer, a não ser a sua própria ação interpretativa da manipulação do destinador. Na história de Pinóquio, como se sabe, embora isso não seja lembrado pelo cronista, o desejo do boneco de vir a ser gente só se realiza por meio de uma fada madrinha, personagem que aparece como um *adjuvante* irreal e imaginário, não pelas competências modais doadas a ele (Pinóquio) pelo destinador Gepeto, personagem que, dentro do contexto narrativo do clássico universal, é apresentado como sendo do mundo real.

No caso da parábola dos bichos, atores como o “bem-ti-vi”, o “pavão” e as “araras”, integrantes do sujeito coletivo *bichos da floresta*, podem ser vistos como manifestação de um anti-sujeito (S), mas não na relação com o S-estado/fazer (bichos da floresta). A anti-ação desses atores dá-se em relação às pretensões do S-destinador (urubus) que é a de *fazer-criar* que a escola pensada por eles levará os outros bichos a serem capazes de se tornarem urubus, no momento em que estes entrem em conjunção com a *saúde perfeita* e da *elegância* (PNa), valores próprios de urubu. Mas não é isso que acontece ao se observar a reação expressa pela seguinte fala, certamente dita por um desses personagens, embora o narrador não o especifique.

Preto é a cor mais bonita? Uma ova...

Neste caso, o anti-destinador (D^{or}) correspondente ao anti-sujeito bem-ti-vi/pavão/araras seria a própria escola, manifestado pelos mesmos atores Gepeto/urubus. Com o pretexto de *parecer/ser* (verdade), ainda que não se dê conta do efeito persuasivo de sua atitude, esse anti-destinador manipula o anti-sujeito (bem-ti-vi, pavão, araras) por meio da **tentação**, exercendo para tanto um *não-parecer/não-ser* (falsidade). O valor **modal** do anti-sujeito, nesse caso, é o *dever-poder-não-fazer* (independência e liberdade diante daquilo que diz o destinador) e o valor **pragmático** é a própria rotina escolar (métodos científicos), como sublinha o próprio narrador-cronista.

E assim as coisas se desenrolam, de fracasso a fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam.

Por vezes, a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender.

Temos, então, o **percurso da sanção** que pode ser descrito da seguinte forma. Ao não cumprir a mudança de estado proposta pelo S-destinador (Gepeto/urubus), como já ressaltado anteriormente, o S-estado/fazer (Pinóquio/bichos) é sancionado de forma negativa pelo S-julgador, o mesmo Gepeto/urubus, antes fazedores da persuasão.

Os alunos de hoje não são como os alunos de antigamente. Nem mesmo sabem escrever.

Como punição, ao não aceitar os valores modais do destinador, a fim de cumprir os PNa (entrar em conjunção com os $Ov_{2,3}$), permanece o S-estado/fazer em seu estado disjuntivo com o saber-ser-gente (Pinóquio) e com o saber-ser-urubu (bichos da floresta). A punição pode ser interpretada como privação por *espoliação* ao objeto (no caso de Pinóquio) e por *renúncia* (no caso dos bichos da floresta).

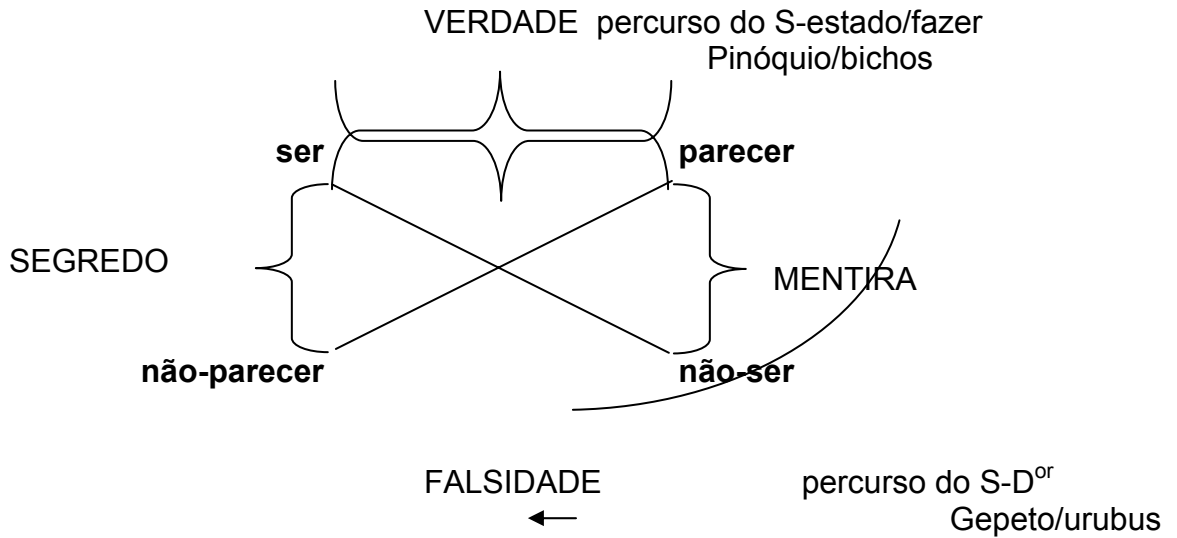
EN₁ = (S U Ov) → Enunciado de Estado Inicial (Pinóquio/bichos em disjunção com o objeto ser gente/ser urubu)

EN₂ = F = [(S U Ov) → (S U Ov)] → Enunciado de performance, não ocorre a mudança de estado (espoliação/renúncia);

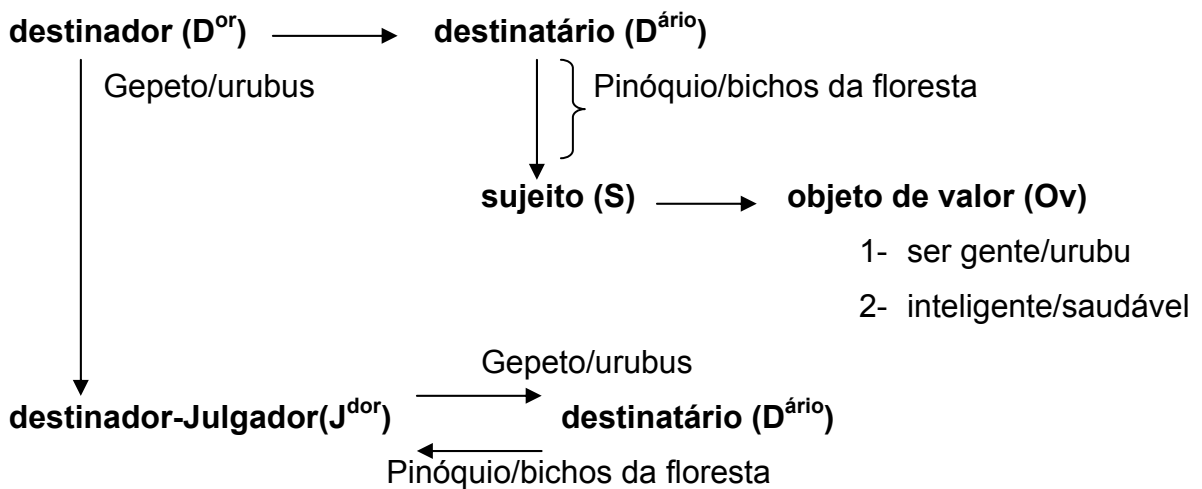
EN₃ = (S U Ov) → Enunciado de Estado Final, em que se verifica a não mudança, na relação com o EN₁(Pinóquio/bichos permanece em disjunção com o ser gente/ser urubu)

Entretanto, como a relação é polêmica, ocorre que o S-estado/fazer, ao não aceitar a manipulação do destinador, também o julga por sua incompetência de não bom comunicador do saber (aprendizado). Isso nos autoriza, portanto, a entender uma sanção negativa, numa dimensão cognitivo-interpretativa, através da qual o S-estado/fazer desmascara o S-destinador como *mentiroso* e *falso*.

Assim, a partir do fazer interpretativo do destinatário e em função do conflito estabelecido entre este e o destinador, tem-se que a escola de Gepeto/urubus passa da ilusão (parecer/não-ser) à falsidade (não-parecer/não-ser), ao assumir-se como agente da persuasão em prol dos valores estabelecidos, ser gente/ser urubu, como demonstra o seguinte esquema:



Diante disso, agora podemos organizar o **esquema canônico** para as **actâncias** das duas narrativas.



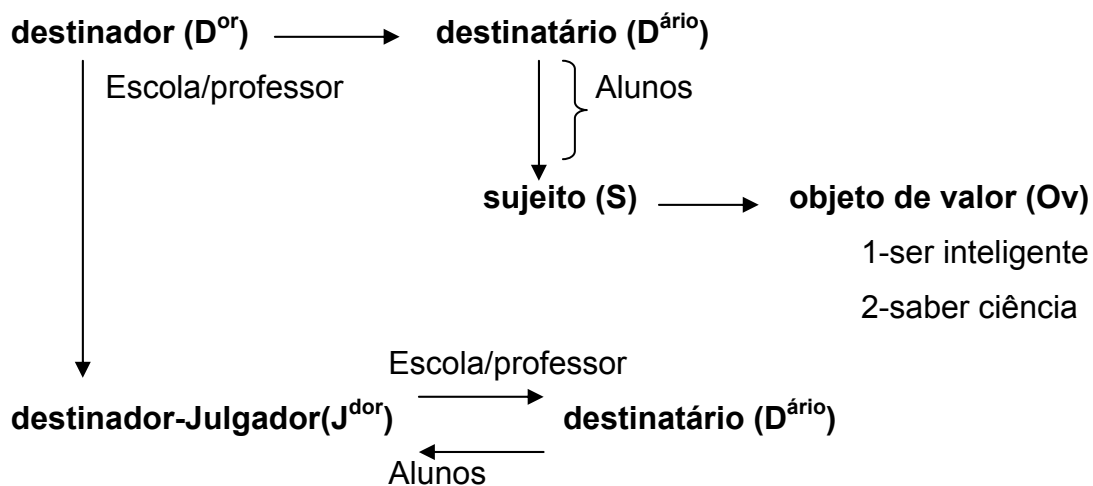
Dessa forma, ao construir o diálogo (dialogismo) entre as duas narrativas concretas, o texto permite uma outra narrativa subjacente e possível (ou metanarrativa):

Escola/professor(D_{dor}) → aluno(D_{ario}) = aluno (S) U/∩ Ov)

A exemplo das estórias que integram a crônica, nesta narrativa subjacente também não há transformação do Sujeito, pois, a pretexto de sua autoridade e

incompetência, ao continuar repetindo os velhos métodos pedagógicos de sempre (aqueles que rejeitam o *gosto* e o *prazer*, em detrimento do conteúdo teórico-científico e burocrático), a escola/professor julga o aluno por não saber interpretar de forma correta o percurso para o aprender científico (portanto, aos olhos da escola o aluno é incompetente), mas também é julgada por este e sancionada negativamente por ele, por não fazê-lo acreditar, ao menos integralmente, nos valores modais e pragmáticos que esta lhe oferece.

As actâncias desta metanarrativa seguem o modelo organizado acima.



4.2 Estruturas discursivas

A crônica *Gaiola ou asas?* é um exemplo de enunciação-enunciada, em que o sujeito da enunciação projeta um Sujeito enunciator em primeira pessoa que se manifesta em um tempo atual (presente-agora) e num espaço de proximidade com o enunciatário do discurso (o aqui). Além disso, o sincretismo entre narrador (=personagem) e enunciator reforça o *poder-conduzir* o discurso, atribuído pelo sujeito da enunciação, de diferentes maneiras: ora como um crítico da obra estória de Pinóquio, ora como um narrador propriamente dito ao inventar a fábula dos bichos.

Detentor do *dever-poder* narrar, graças à "metamorfose" dos seus pensamentos, como ele mesmo afirma, o narrador-enunciator logo assume uma visão crítica à leitura pedagógico-humanística da estória de Pinóquio.

Depois de levar a criança a se identificar com um boneco de pau, a trama progride proclamando que é necessário ir à escola para se virar gente.

E para afirmar seu antagonismo *pinoquiano* como assim o vê (“malandragem psicanalítica com convicção pedagógica”), o narrador-enunciador utiliza-se de algumas estratégias discursivas, entre as quais está o evento narrativo da parábola (a parábola dos bichos) inventada por ele próprio.

Mas os meus pensamentos se metamorfosearam em uma parábola que passo a contar: (...)

Gosto de histórias porque elas dizem em poucas palavras aquilo que as análises dizem de forma complicada.

Com essa parábola o enunciador pretende preencher figurativamente o tema da incompetência da escola como espaço do fazer científico, em que se apóia todo o projeto discursivo pressuposto na enunciação, basicamente fundamentado na oposição **liberdade vs. opressão**.

Mesmo reconhecendo ser difícil a tarefa de inverter o percurso narrativo do boneco que queria ser gente, mas querendo mostrar-se competente na sua crítica aos fundamentos pedagógicos da educação escolar, o narrador-enunciador transforma o que pertence a um mundo real em um mundo irreal. Claro está, portanto, que os personagens da parábola, por analogia e de forma irônica, fazem referência às pessoas do mundo real que constituem a escola do mundo real, com seus métodos e seu fazer científico ineficientes do ponto de vista do enunciador do discurso.

- Os professores (responsáveis pela elaboração e execução dos currículos) = urubus;
- Os alunos (alvo e produto da ação dos ‘mestres’) = bichos da floresta;
- Autoridades políticas = o rei leão

No entanto, o efeito de proximidade com o enunciatário (o leitor) é mantido também em função da confiança que se estabelece entre ambos. Antes de iniciar a parábola, o enunciador-narrador procura se igualar ao leitor, pondo-se, também, como vítima da “malandragem” da escola (espécie de manipulação por sedução).

Desse modo, ele conduz o leitor-enunciatório à crença de que a estória da parábola não passa de uma ilustração argumentativa sua com a qual pretende melhor esclarecer o quanto os métodos científicos escolares são um “golpe desonesto”, tanto aos filhos quanto aos pais.

Enquanto autoridade naquilo que afirma, antes e depois da parábola, o enunciador faz questão de explicitar sua marca de pessoa (o discurso é enunciativo - 1ª pessoa) e a marca temporal do presente, que o qualifica como um sujeito atualizado – quanto ao assunto - e confiável nos argumentos que refletem a ‘verdade’ dele, enunciador, posto que dito de modo subjetivo.

“Não conheço estória que combine...”

“Alguém já devia ter dito isso (...) Mas ninguém até agora se atreveu”

“Quero tomar este risco.”

“Gosto de estórias porque elas dizem...”

“E eu me pergunto se este tão ...”

Com relação o aspecto temporal, o discurso enuncia-se basicamente na oposição entre *pontual* e o *durativo*.

- *Pontual*: ‘seria necessário dizer’, ‘já devia ter dito’, ‘já’, ‘e aqui volto’.
- *Durativo*: basicamente expresso pelo advérbio ‘ainda’

Note-se que essa oposição aspectual, em especial pela repetição do marcador *ainda*, reflete a difícil posição crítica do enunciador, entre a acusação que faz à escola (a malandragem da escola científica) e aquilo que propõe para que a mudança se realize (criação da estória do Pinóquio às avessas).

No que diz respeito à espacialização, temos apenas um espaço de significação relevante, o *Brasil*, manifestado pelo próprio enunciador, de forma irônica, como um espaço ainda projetado (em projeto), a ser construído como nação, o que não correrá por meio da escola científica. Ressalte-se, no entanto, que este espaço concreto é o espaço do qual compartilham o enunciador e o enunciatório e no qual se situa a escola concreta, foco da avaliação negativa do enunciador.

Mesmo na parábola, a voz que narra é a voz do narrador projetado pelo S-enunciador, portanto, permanecendo-se no mesmo espaço e no mesmo tempo da enunciação (aqui/agora), sem a instauração de outras vozes (desembreagem

interna), deixando evidente o poder de persuasão dele, enunciador, diante de um enunciatário incapaz de refutá-lo: “não se pode mesmo querer transformar um bem-te-vi em urubu”.

Uma aparente debreagem enunciativa, surge quando, ao retornar às considerações a respeito da estória de Pinóquio, o enunciador-narrador projeta em seu discurso uma voz que, em princípio, não parece ser a sua (narrador), mas a de atores antagônicos e indefinidos do mundo real, contrários as suas idealizações pedagógicas:

Os alunos de hoje não são como os alunos de antigamente. Nem mesmo sabem escrever.

As marcas temporais presentes nesta passagem (debreagem temporal) revelam que a voz projetada é a de um (inter)locutor desconectado com o tempo e espaço do narrador-enunciador, portanto, desatualizado e em não sintonia com o que pensa este a respeito da educação dos jovens de *hoje*. Isso se confirma com a *ironia* enunciada, desta feita pelo sujeito enunciador, que vem na seqüência do dito acima:

*Que dizer do aprendizado da ciência, esta **coisa** tão importante para o projeto Brasil?*

Segundo Fiorin (1996, p. 56), retoricamente ocorre *ironia* ou *antífase* quando se afirma no enunciado aquilo que é negado pela enunciação. Através deste enunciado, portanto, o S-enunciador não deseja enaltecer o caráter científico da educação no País, mas nos negá-lo enquanto método eficiente. Além de sua aversão ao sistema escolar imposto, o S-enunciador faz saber ainda o espaço sociológico de sua crítica, o Brasil, em seguida, metaforizado pelo lexema ‘floresta’ no construto da parábola, que configura o espaço dominado pelos urubus. Nesse sentido, o Brasil é visto ainda como um ‘projeto’, cujos desígnios estão presos a uma ‘coisa’ chamada ‘*ciência*’ que, enquanto coisa, acaba se tornando instrumento de manipulação e opressão social. Submetida a esse espaço, portanto, e submetida ao método científico-racionalista, eis então a visão fatalista da educação. Talvez por

isso mesmo o Brasil, espaço do enunciador e do leitor, ainda não seja um todo, um País, mas um projeto de nação, projeto este possível de ser desenvolvido somente por um método educacional que vise à liberdade (que tem como sujeito o *corpo*), não pela educação que oprime (ou método dos urubus, no caso da parábola dos bichos).

Sua proposta de mudança, de transformação, está em construir uma outra estória de Pinóquio: um *Pinóquio às avessas* (confirmação do título da crônica), estória esta na qual fossem narrados os destinos daqueles que eram de carne e osso ao entrar na escola e só receberam diploma depois de se transformarem em bonecos de pau. Porque, segundo o enunciador,

*Seria necessário dizer com clareza aquilo que **aqui** ficou simplesmente mal dito,...*

Observe-se que o lexema **aqui** manifesta, em função do discurso, um sincretismo de tempo e espaço, ambos vinculados ao próprio enunciador: *aqui*, como lexema temporal, no sentido de que as crianças permanecem sendo vistas como ‘bonecos de pau’ que devem ser transformados em gente; e *aqui*, como lexema espacial, no sentido de que esta permanência acontece (‘ficou’) no Brasil, espaço do enunciador e do enunciatário, motivo por que este deve crer naquilo que diz o enunciador.

Para fazer valer sua proposta de mudança, o enunciador projeta em seu discurso uma voz de autoridade universal (Nietzsche) a fim de afirmar-se cada vez mais perante o leitor-enunciatário de que sua crítica aos métodos científicos da escola procede. No entanto, não é a autoridade escolhida pelo enunciador quem fala, mas o próprio enunciador (discurso indireto), denotando mais uma vez o seu poder de persuasão, ao mostrar-se para o enunciatário um sujeito com visão de mundo elevada, que busca respaldo em fontes de procedência histórica.

Nietzsche dizia em certo lugar [...] que ele amava os estômagos recalitrantes, exigentes, que escolhiam a sua comida, e detestava os avestruzes, capazes de passar em todos os testes de inteligência, por sua capacidade de digerir tudo.

Nietzsche não é uma personagem de ficção, trata-se de uma pessoa, um filósofo alemão, que existiu num tempo e num espaço concretos, cujo histórico de vida, por sua inteligência e poder de reflexão, é de notória confiabilidade. Tanto que o *espaço* do filósofo é também um espaço universal, (“em certo lugar”), portanto não havendo a necessidade de manifestá-lo no discurso por meio de imagens. Até porque o leitor-enunciatário já estará seguro de que a proposta do enunciador *deve* e *pode* ser levada em conta, uma vez que este se assegura nas idéias de alguém com autoridade histórica.

Tanto que, na seqüência do que o enunciador diz no trecho acima (mesmo parágrafo), tem-se o seguinte período:

Estômago exigente, capaz de resistir e de vomitar. Em cada vômito uma denúncia: a comida é imprópria para a vida.

A voz que enuncia ainda é a do enunciador, mas, dá forma como procede, gera uma confusão ao dificultar em saber se o pensamento expresso é do ELE (‘personagem’ Nietzsche) ou do EU (enunciador), causando com isso um efeito de identificação mais próximo da enunciação no que diz respeito aos “estômagos recalitrantes”. Este efeito embreativo é proposital, como parte do jogo argumentativo, já que é relevante para a adesão do enunciatário ao **juízo de valor** em favor do qual advoga o enunciador, manifestado por meio da seguinte metáfora:

Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápios (dos urubus), mas do desejo do corpo que se oferece à educação.

Ou seja, para o enunciador, o lugar da escola é o lugar do ensino pelo prazer (desejo) em detrimento do ensino pelo saber científico (“currículos cardápios”). Para isso, de acordo com o próprio enunciador, as competências para transformar a escola em lugar do prazer são o *poder-fazer-ser* e não apenas o *dever-fazer* de visão científica. Nesse sentido, grande é a confiança do enunciador no que diz (e para quem diz) que pode ser interpretado no seguinte enunciado:

Por vezes, a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender.

Interessante observar o comportamento das personagens da parábola (“vômitos”, “cochichos”, “caçoadas”) que, neste contexto discursivo, podem colaborar para a visão comum que se tem da educação-escolar nos dias de hoje: um sistema fracassado, visto que não convence os alunos das competências que lhes oferece (=ciência). O sujeitos-destinadores Gepeto (no caso da estória de Pinóquio) e urubus (no caso da parábola), enquanto atores que reproduzem o que pensa a escola, são descritos pelo enunciador como ‘insensíveis’, ‘intimistas’ e ‘sectários’, *figuras* que preenchem o tema da **incompreensão** em relação aos ‘desejos do corpo’ (figuratização do aluno dos dias de hoje). Delineado pela incompreensão, o sujeito-destinador ‘urubus’ detém ao mesmo tempo a postura severa (tema da **severidade**), comportamento que denuncia a **intolerância** do professor-escola (tema também expresso lingüisticamente por meio das tomadas de decisões dos urubus na parábola).

Diante disso, aos olhos da escola científica, o sujeito Pinóquio é visto como **incapaz** (por isso, boneco) e o sujeito bichos da floresta demonstra deselegância e **inaptidão** (temas expresso pela rejeição aos hábitos dos urubus) e, por sua própria condição de boneco/bichos inferiores, inaptos são/estão a ser gente/ser urubu, uma vez que não sabem (por **ignorância/deselegância**) compreender os professores, a quem devem respeito e obediência. O professor-escola, neste caso, no seu conjunto descritivo (gestual/intelectual), manifestado pelo sujeito Gepeto/urubus configura o tema da **opressão** a partir de um *dever-fazer* inserido no discurso:

‘Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral...’;

Por outro lado, Pinóquio/bichos, ao não aceitar a manipulação de seus respectivos destinadores, recobre o tema da **liberdade de escolha**, revelando discursivamente que o valor do *saber-fazer* das disciplinas científicas sofre resistência contínua por parte dos alunos.

Neste sentido, o discurso parabólico, como parte integrante do metadiscorso (crônica) produz um efeito de realidade ancorado nos atores Pinóquio-bichos (=alunos) e no seu saber-ser (=diferente da escola), ao inferir que o fazer-ser-gente por meio do currículo escolar é um ato ‘desonesto’ da mesma forma que o fazer-ser-

urubu a quem não é/não quer ser urubu por meio dos hábitos dos urubus é uma empresa com tendência ao ‘fracasso’.

E assim as coisas se desenrolam de fracasso a fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam’.

A esta altura da análise, já é possível apresentar um quadro no qual tentamos relacionar os **temas** (os valores abstratos) e as **figuras** que os recobrem no contexto discursivo, nos permitindo, enquanto enunciatário deste discurso, perceber imagens do mundo real, com as quais o enunciador reveste sua concepção da escola de método científico.

ESCOLA	
TEMAS	FIGURAS
Opressão	“currículos cardápios”, “métodos científicos”, “... sistemas sofisticados de avaliação...”, “parafernália tecnológica”
Intolerância	“O que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos”
Arrogância	“Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral...”; “Começaram as aulas, de clareza meridiana”

PROFESSORES	
TEMAS	FIGURAS
Submissão	“Os futuros mestres foram informados da importância do diálogo para que o ensino fosse mais eficaz e chegaram mesmo (...) a citar Martin Buber.”
Ignorância	“... :para educar de bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu”.
Alienação	“... estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender.”

ALUNOS	
TEMAS	FIGURAS
Indisciplina	“...podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente vomitavam atrás das árvores”. “Preto é a cor mais bonita? Uma ova...”
Liberdade	“...a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender”, “desejos do corpo”, “Em cada vômito uma denúncia”

Tal relação temático-figurativa, sobretudo a partir da fábula dos bichos, ancora a crença na verdade do discurso de que o modelo de escola científica (“A razão?”) deve sofrer um processo de *desconstrução* (“inversão do script”), sem que isso, como declara o enunciador-narrador, pareça uma tentativa de corromper a juventude em busca da humanidade, isto é, “o caminho da escola”.

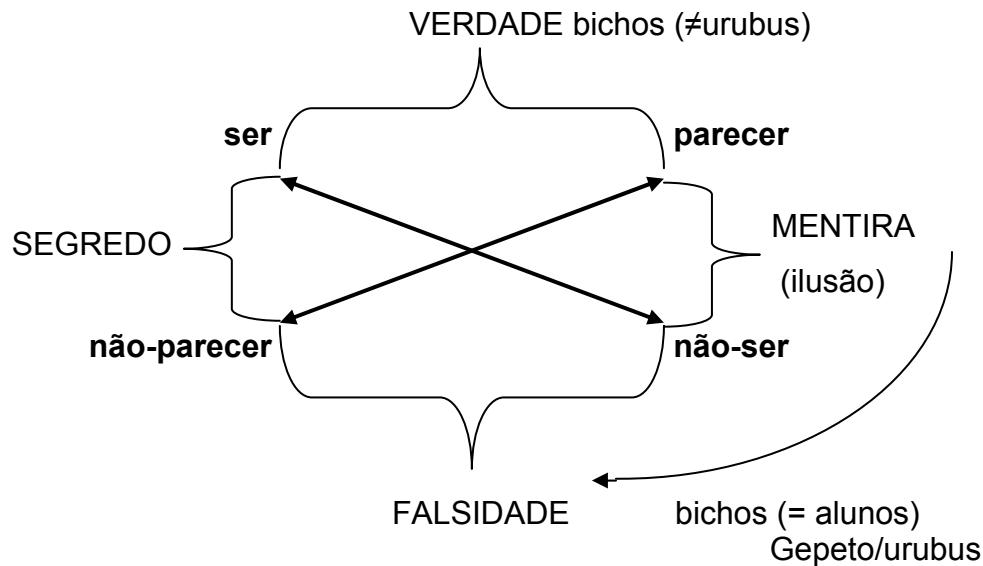
Nesse sentido, como instrumento de reação dos alunos aos “currículos cardápios”, a *indisciplina* é um tema de valor eufórico no contexto discursivo da crônica, porque é por meio da indisciplina que os alunos conseguirão se verem livres da opressão exercida pela escola com seus métodos científicos.

4.3 Estruturas fundamentais

A análise das estruturas narrativas e discursivas desta crônica apontou-nos, ao menos, dois sistemas de valor de nossa cultura, com relação ao papel da educação escolar. Subjacentes à intencionalidade do enunciador-narrador, esses valores configuram axiologicamente a estrutura fundamental deste discurso literário, que agora procuramos formalizar por meio do **quadrado semiótico**.

Antes, porém, conforme salientamos, tem-se que *liberdade* (configurado na escola do prazer ao corpo) x *opressão* (configurado na escola científica) é a tensão permanente na narratividade da crônica, que permeia as relações de ensino-aprendizagem, mais precisamente quando se está em jogo as formas metodológicas a serem aplicadas pela e na escola diante da expectativa do aluno.

Assim, faremos uso, primeiro, do quadrado em que se sustenta o **valor de verdade** (modalidade veridictória) no que diz respeito às ações dos actantes envolvidos diante da **verdade científica** e da **verdade afetiva**.



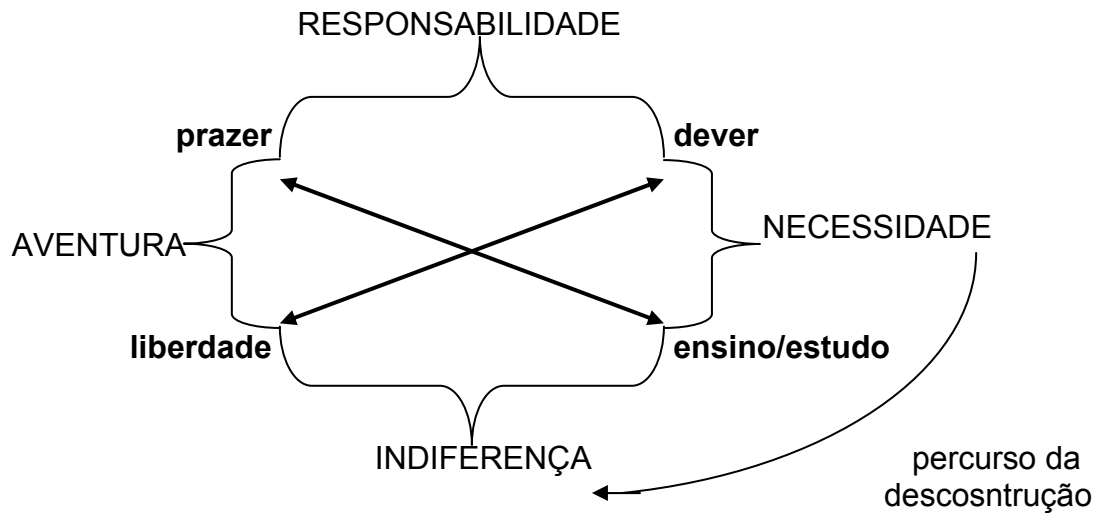
No eixo tensivo *ser* x *parecer*, cujo metatermo é *verdade*, encontra-se o sujeito *bichos da floresta*, na parábola dos bichos, quando se comporta como realmente é (\neq urubus) e como tal não pretende realizar a mudança de estado, de *não-urubus* para *ser-urubus*.

De outra forma, na sua relação de educando dos urubus, em que a floresta se transforma no espaço do aprender (espaço da manipulação = escola), estes personagens se encaixam no eixo do *parecer* x *não-ser* (= mentira) com início de passagem para a *falsidade* que combina os termos *não-parecer* x *não-ser* (“discretos”, “para não ofender os mestres”).

Neste mesmo eixo de valor negativo, conforme o discurso cronístico, é onde se encontram as personagens Gepeto/urubus. Como destinadores do conhecimento, no contexto discursivo da crônica, estas personagens *não são nem parecem ser* capazes de tal ofício por via do método científico, sendo então, logo desmascarados em suas investidas pseudo-pedagógica.

O personagem Pinóquio, parece se situar mais na dêixis das combinações *ser* x *não-parecer* e do metatermo *segredo* a caminho para a *verdade*, uma vez que ele não precisa da escola para ser gente. Nesse sentido, a escola (científica) é vista de forma negativa, ao esconder o que o ser realmente é ou deseja; enquanto o apreender conhecimento por meio da própria experiência, como é o caso de Pinóquio, revela-se uma alternativa positiva (dêixis positiva), ainda que sob a forma de segredo.

Um outro quadrado possível, no caso da leitura da crônica, que nos permite observar as **relações afetivas entre escola/professor vs. alunos** no cotidiano pedagógico, é aquele em se que opõe o *dever* ao *prazer*.



O percurso tensivo *prazer x dever*, do qual decorre o metatermo *responsabilidade*, e que deveria ser representado pelas personagens Gepeto e urubus, não está associado a nenhuma personagem. Ao menos do ponto de vista do enunciador, a *responsabilidade* destes actantes, como vimos no quadrado anterior, beira à ilusão e à mentira. Esses personagens integram, pode-se assim dizer, a dialética tensiva *dever x ensino/estudo*, cujo metatermo *necessidade* é quem define o papel social de ambos enquanto porta-vozes do processo pedagógico científico. Assim sendo, como o que está em jogo é a necessidade de *parecer/não-ser* pouco se leva em conta os desejos do destinatário (Pinóquio/Bichos=alunos), que não tem pretensão de ser gente ou urubus, leia-se, os saberes da ciência.

Da mesma forma, as personagens bichos da floresta comungam da mesma tensão *dever x estudo*. Nesse sentido, já que quem define a relação das personagens (Gepeto/urubus/bichos da floresta) é a *necessidade* e não a *responsabilidade* (em especial no caso dos bichos, por que rejeitam ser urubus), tem-se início o caminho na direção da *indiferença*, cujo percurso passa pelo processo da *desconstrução* da relação ensino aprendizagem que tem como preceito o método científico.

Em nenhum dos contextos discursivos há personagens que integrem a relação *liberdade x prazer* da qual decorre o tema da *aventura*, a não ser algumas

reações isoladas do bem-te-vi e do pavão, no caso da parábola dos bichos, que esboçam certa rejeição aos saberes impostos pelos urubus. Do ponto de vista do enunciador, no caso dos bichos, a *aventura* é um aspecto positivo, pois indica transgressão à disciplina exigida pelo método científico.

Quanto ao narrador-personagem, o mesmo ocupa os eixos tensivos da *verdade* (ser-parecer), porque tem consciência do seu poder-narrar, e da *responsabilidade* (prazer-dever), como actante do fazer-persuasivo, porque o faz (narra) como conhecedor do que acontece e do que não acontece no espaço da escola.

5 ANÁLISE SEMIÓTICA DA CRÔNICA AS LIÇÕES DOS MOLUSCOS

Intitulado *Conversas sobre educação*, o livro de que faz parte a crônica *As lições dos moluscos* foi publicado em 2003 pela Verus Editora de Campinas-SP. Organizado por Raissa Castro Oliveira, e já em sua 8ª edição, o livro é mais uma reunião de crônicas de Rubem Alves, todas originalmente publicadas nos jornais *Folha de São Paulo* (29/04/2003) e *Correio Popular*, a exemplo de outras obras do autor. A crônica integra o livro desde a primeira edição e também está publicada no site do autor.

Seguindo a análise feita na crônica anterior, esta análise também buscou descrever as estruturas narrativa e discursiva da crônica *As lições dos moluscos* para, em seguida, no nível fundamental, examinar como se sustentam a ideologia e os valores sócio-educacionais no Brasil sob a ótica do autor-enunciador.

5.1 Estruturas narrativas

A narrativa tem início com o narrador tecendo algumas considerações a respeito da condição animal dos moluscos. O termo, segundo informa, vem do latim *molluscus* e significa *mole*. Para o narrador, ao usarem o corpo como “ferramenta útil”, os moluscos demonstram ser seres inteligentes que não precisam do pensamento. Assim, segundo o narrador, os moluscos são animais cuja “inteligência” (ou “capacidade de pensar”) encontra-se no corpo e não na cabeça. Por serem assim, estes animais de corpo mole, dentre os quais estão os caramujos e as ostras, diz o narrador, constroem *conchas* (“carapaças protetoras”) a fim de se protegerem dos “predadores gulosos”.

O narrador esclarece, ainda, que suas considerações encontram eco nas palavras de Blaise Pascal³⁵, o que lhe permite dizer, na forma de paráfrase, algo próximo do que dissera o pensador francês:

O corpo tem razão que a própria razão desconhece.

Em seguida, o narrador revela seu assombro, ou “espanto”, ao contemplar a concha espiral de um simples caramujo de jardim, experiência esta que, diz ele,

³⁵ A famosa frase de Pascal, filósofo francês do século VI, é: “O coração tem razões que a própria razão desconhece”.

segundo o ideal dos gregos, faz “surgir o pensamento”. Espantado, então, pelos caramujos e suas conchas, o narrador se julga um sujeito capaz de pensar sobre as coisas do mundo, inclusive sobre a capacidade de construir conchas que têm os moluscos, sendo eles animais de corpo mole. Diz ele:

“Os caramujos me metafisicam...” Eles me fazem pensar sobre os mistérios do universo”.

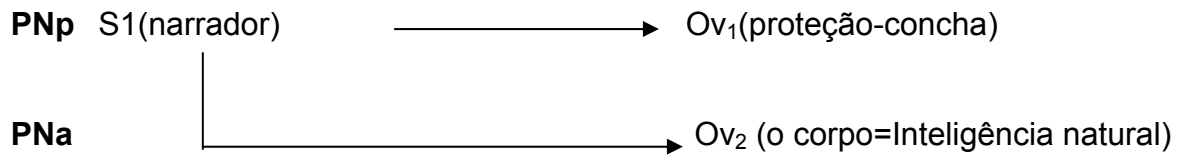
A crônica apresenta, portanto, o seguinte esquema narrativo: como S-estado instaurado na narrativa, o sujeito-narrador está em disjunção com o valor modal (*poder-querer-saber*) e seu objeto valor (proteção-concha). Com isso, é manipulado, por meio da sedução, pelo destinador-manipulador (molusco-caramujo) a transformar a modalidade num *poder-querer-saber-fazer*, no caso, tornar-se apto a construir as “conchas” de proteção.

S₁(molusco-caramujo) → S₂ (narrador) U Ov (proteção-concha)

A passagem do S-narrador de uma modalidade a outra se dá por meio do “espanto”, instrumento de manipulação do S-destinador (molusco), aceito pelo narrador. Espantado, este adquire as competências necessárias para realizar a transformação de estado, ou seja, a *performance* (**programa narrativo principal - PNp**), a partir do qual se esboça o seguinte enunciado de estado:

EN = (S₁(narrador) U Ov₁ (proteção-concha))

Entretanto, para obter a proteção-concha (OV₁), com a qual se pode escapar da morte (= sobrevivência), o narrador precisa cumprir um outro importante programa narrativo (**PNa, programa narrativo auxiliar**). Isto é, precisa, antes, *dever-saber/fazer* usar o corpo (também mole como o do destinador) a fim de construir conchas, ainda que de forma não natural, diferentemente dos moluscos. Para tanto, o narrador é novamente manipulado pelo S-destinador (molusco), desta feita por meio da *provocação*. O uso do corpo é, neste caso, a *inteligência natural* (OV₂), diferente da inteligência da mente.



Sob o efeito metafísico do assombro causado pela contemplação das conchas em espiral dos caramujos (transformação modal), ao dizer do seu espanto, o narrador, embora ainda não totalmente atualizado, já demonstra certo grau de habilidade com vistas ao seu projeto principal. Primeiro, faz saber que, assim como ele, Jean Piaget, quando jovem, também sofrera “espantos” parecidos com os seus ao observar os moluscos nos lagos da Suíça, tendo este dedicado parte de sua vida a estudar os tais animais de corpo mole. Em seguida, revelando todo um grau elevado de conhecimento sobre o filósofo da educação, acrescenta que foi a partir dos moluscos que Piaget, sem mudar de “espanto”, passou a compreender melhor os seres humanos.

Pois, nós, seres humanos, somos semelhantes aos moluscos. Aquilo que os moluscos fazem [construir conchas] é uma metáfora daquilo que nós fazemos (...) Por que nosso corpo também é mole. (...) Se nós sobrevivemos foi porque fizemos o que os moluscos fizeram: construímos conchas.

Dizendo isso, transformado pela experiência do espanto como Piaget, situação que, assim como este, lhe permite pensar sobre as coisas do mundo (“mistério do universo”), o narrador tem a iniciativa de demonstrar a competência adquirida ao proferir sua primeira percepção (ou lição) a respeito do ato de educar, assumindo, assim, um outro papel na narrativa: o de destinador-manipulador:

Uma das tarefas mais alegres de um educador é provocar, nos seus alunos, a experiência do espanto. Um aluno espantado é um aluno pensante...”

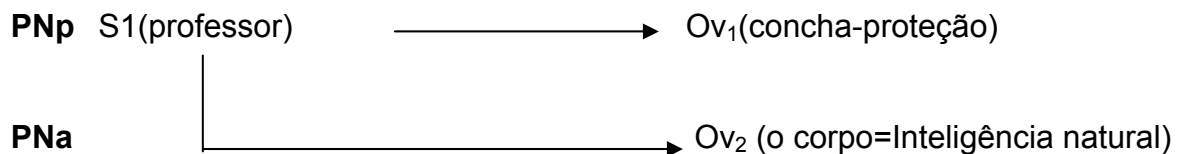
Neste caso, estabelece-se, pode-se assim dizer, um outro esquema narrativo, no qual o sujeito de estado/fazer, destinatário da manipulação, agora passa a ser o professor que, desprovido do “prazer” e da “alegria”, privado está da modalidade *dever-saber/fazer* ensinar por meio do *corpo mole*.

S₁(destinador-narrador) → S₂ (professor) U Ov (inteligência do corpo)

Neste novo esquema, portanto, como destinador-manipulador, resultante da transformação modal e como parte do seu programa de ação, o narrador terá a tarefa de cumprir um outro percurso (ou programa): de manipulação. Como tal, precisa convencer, por meio da provocação, o anti-sujeito professor, agora sujeito-estado, cujo anti-destinador é a escola e seu apego à prática da inteligência intelectual, ou seja, o pensamento racional. Tem-se para este novo esquema, o seguinte enunciado elementar:

EN = (S₁(professor) U Ov (inteligência do corpo))

A exemplo do narrador no esquema anterior, o S-estado/professor terá de cumprir, além do programa principal, um programa auxiliar com vista ao objeto de mesmo valor descritivo conquistado, antes, pelo narrador:



Um expediente que o narrador, agora como destinador, utiliza para convencer o sujeito-professor de seu projeto de proteção do corpo, saber que lhe fora doado pelo molusco, é a comparação do corpo humano com o corpo de outros animais (tatu, rato, gambá, beija-flor). Para o narrador, os animais usam o corpo como proteção (“ferramenta”) natural da vida e por isso “sobrevivem”; quanto ao homem, espécie na qual inclui-se o sujeito-professor, apenas com o corpo não conseguiria outra coisa senão a morte. Por isso, afirma ele, narrador, é preciso que o professor (como homem) aprenda e ensine a fazer conchas de proteção, utilizando-se do corpo, não da mente, como ferramenta de criação, pois é disso que, acredita o narrador, decorre o “sentido de educação”:

...: educação é o processo pelo qual as gerações mais velhas ajudam as gerações mais novas a aprender a arte de construir conchas.

Nós, ao contrário [dos moluscos], não nascemos sabendo. Nosso corpo, por nascimento, nada sabe.

No caso desta crônica, para cada um dos dois esquemas narrativos, ambos com os respectivos enunciados elementares descritos, conforme ressaltamos, há também dois **percursos de sanção**, que podem ser assim interpretados: no primeiro esquema, em que o destinatário narrador (S-estado) é manipulado pelo molusco (S-destinador), ocorre a sanção positiva de dimensão cognitiva. O destinador-julgador (molusco) interpreta como positiva as ações e iniciativas do narrador (fazer persuasivo) no sentido de convencer o outro, o professor, a construir conchas de proteção, não só como uma utilidade, mas também como algo que dá “alegria e razões para viver” (ou “desutilidade”), sobretudo quando reafirma a beleza da concha do próprio molusco como uma *lição* a ser seguida.

Talvez, contemplando os estúpidos moluscos, poderemos aprender algo sobre educação.

EN₁ = (S U Ov) → Enunciado de Estado Inicial (narrador em disjunção com o objeto concha-proteção)

EN₂ = F = [(S U Ov) → (S ∩ Ov)] → Enunciado de performance, ocorre a mudança de estado (aquisição);

EN₃ = (S ∩ Ov) → Enunciado de Estado Final, em que se verifica a mudança, na relação com o EN₁(narrador entra em conjunção com o objeto concha-proteção)

No segundo esquema, no qual é o narrador quem manipula o destinatário professor, a sanção é negativa e de dimensão pragmática. O narrador assume-se como julgador do desempenho do sujeito professor, não reconhecendo neste nenhuma vontade em adquirir competências para cumprir sua performance com vistas ao projeto educacional *fazer-saber* construir conchas como objeto de prazer e alegria.

Como punição, ao não se mostrar predisposto a aceitar os valores modais do destinador (narrador), seja por alienação e/ou pela falta de “espantos”, ou seja, falta

de crença naquilo que diz o narrador, permanece o S-estado/professor em disjunção com o *saber-ser* capaz de fazer uso do corpo como ferramenta de sobrevivência.

$EN_1 = (S U Ov) \rightarrow$ Enunciado de Estado Inicial (professor em disjunção com o objeto concha-proteção);

$EN_2 = F = [(S U Ov) \rightarrow (S U Ov)] \rightarrow$ Enunciado de performance, não ocorre a mudança de estado (privação);

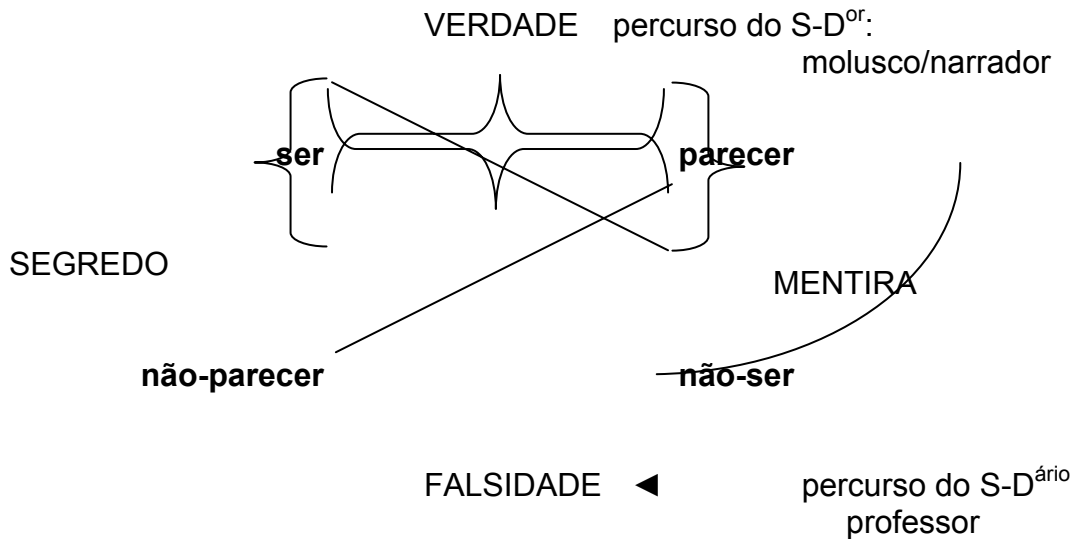
$EN_3 = (S U Ov) \rightarrow$ Enunciado de Estado Final, em que se verifica a não mudança, na relação com o EN_1 (professor permanece em disjunção com o objeto concha-proteção).

Tem-se, então, que, do ponto de vista do narrador, no primeiro esquema, as *lições* do destinador molusco são interpretadas pelo destinatário-narrador como verdadeiras, o que o leva, de posse do poder e do saber, a crer na possibilidade de que conchas, construídas como objetos de proteção pelos moluscos, podem e devem ser também pensadas pedagogicamente como objetos de prazer pelo professor: “[a concha] É uma casa. Mas não é simplesmente uma casa. É uma casa espantosamente bela”.

No segundo esquema, no entanto, é onde se é possível estabelecer a polêmica da narrativa. O professor, destinatário da manipulação (também anti-destinatário do anti-destinador *escola*), parece interpretar o fazer-persuasivo do narrador como certa desconfiança, com uma ilusão, por isso, não se sente predisposto a realizar a transformação de seu estado de alma a fim de partilhar do que diz o narrador. Ao mesmo tempo, o S-estado/professor que não se dispõe às competências para a construção de conchas como objeto de “alegria” e de “prazer”, é visto pelo narrador também com desconfiança. Trata-se de um sujeito que, ao permanecer em disjunção com a “a ordem do poder e a ordem do amor”, jamais entenderá que o resumo da educação é a alegria. O julgamento está na seguinte máxima:

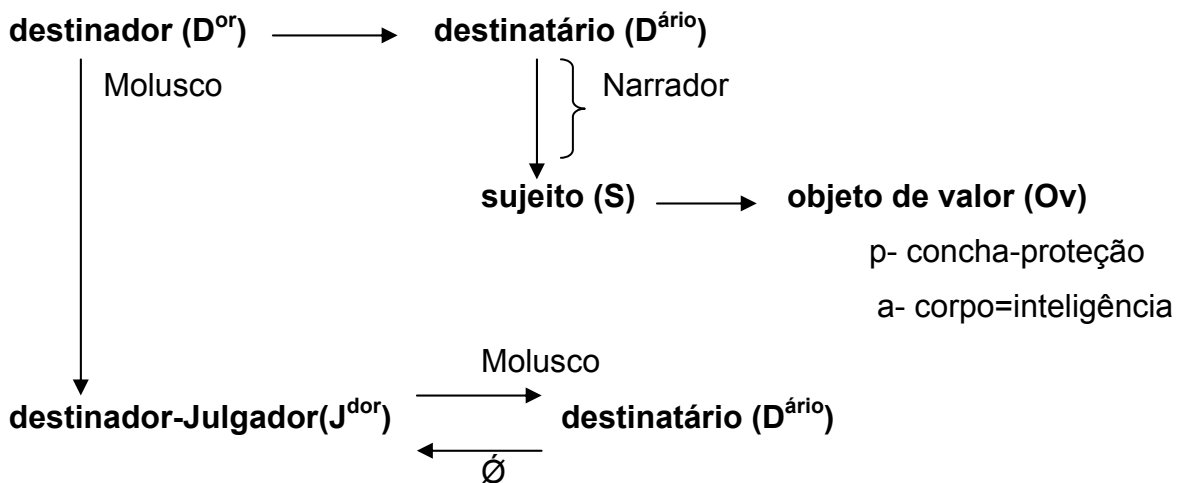
Sem o amor, o poder é estúpido. Sem o poder, o amor é fraco. Mas, quando os dois se encontram, vem a alegria.

Portanto, o modo habitual e predatório de *fazer-ser* deste professor (“predadores gulosos”) que não se predispõe a isso, e que tem na escola formal e racionalista um anti-destinador na contramão do que propõe o narrador, caminha para uma farsa – do *parecer/não-ser*(=mentira) → *não-ser/não-parecer* (= falsidade), conforme mostra o seguinte esquema.

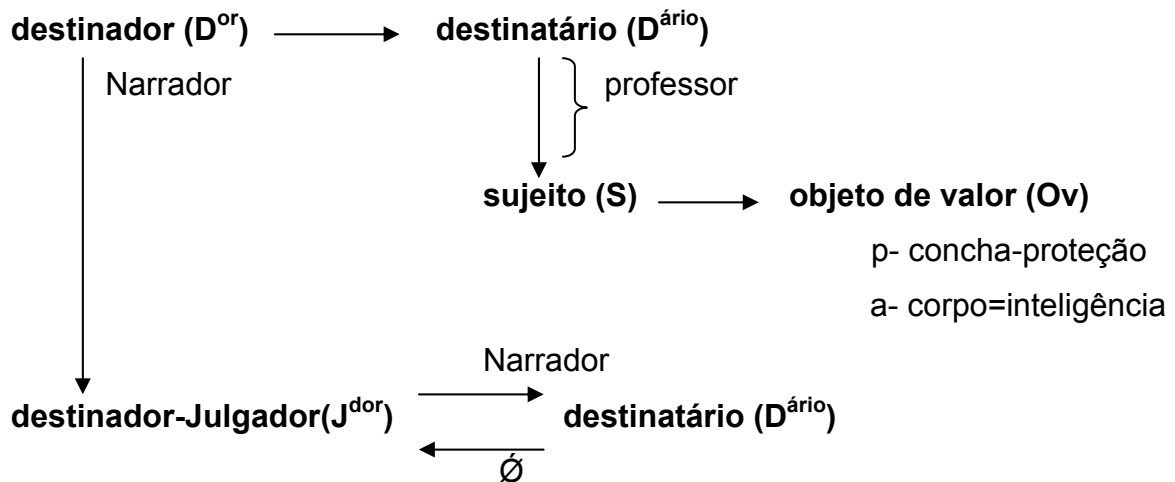


Dessa forma, neste momento podemos organizar o esquema canônico referente aos papéis actanciais das personagens presentes nos dois esquemas narrativos da crônica, conforme salientamos.

Primeiro esquema



Segundo esquema



5.2 Estruturas discursivas

O sujeito da enunciação, em *As lições dos moluscos*, a exemplo da crônica anterior, instaura um Sujeito enunciador em primeira pessoa (enunciação enunciada) que se manifesta em um tempo presente (agora) e num espaço do *aqui*, na forma de um enunciador-narrador (=personagem), consciente daquilo que pode dizer enquanto condutor e construtor do discurso.

Projetado com está, de posse de um poder narrar, este enunciador-narrador é característico desse tipo de crônica, em que não há uma exposição de fatos propriamente ditos, como ocorre em um conto ou romance, por exemplo, mas um encadeamento de idéias, através do qual o narrador constrói a narratividade e seus percursos transformativos.

A ação do enunciado, desse modo, ocorre no mesmo tempo e no mesmo espaço da ação do enunciador projetados pela enunciação. O emprego do **presente do indicativo** demonstra a intenção do narrador em se manter próximo do enunciatário (efeito de proximidade) a quem pretende convencer daquilo que diz. Para isso, começa por alertar o homem, espécie da qual pertence, ainda preso ao modelo científico, que este precisa observar os moluscos, animais que se utilizam do corpo como ferramenta de uma ação protetora; por isso, inteligentes, ao contrário do que se costuma dizer.

À medida do que sabemos, os moluscos não têm capacidade de pensar.

Confesso que fico assombrado contemplando a concha de um simples caramujo de jardim.

Espantado penso: “Como é que essa gelatina estúpida é capaz de construir esse objeto (...)”

“Os caramujos me metafisicam...” Eles me fazem pensar sobre o mistério do universo.

Compare o seu corpo com o corpo de um tatu, ...

Ao mesmo tempo, num exercício de memória, o sujeito enunciador recorre a dois pequenos episódios, nos quais projeta algumas outras personagens, entre estas Piaget e um *velho professor*, que, também admiradoras dos animais de corpo mole, vão agir como adjuvantes (Ad) na sua intencionalidade discursiva.

Tanto assim que nos anos de sua juventude [Piaget] se dedicou a pesquisá-los [os moluscos] nos lagos da Suíça

Há, em Juiz de Fora, um velho professor que viveu espantado pelos moluscos.

Esses episódios, na verdade, são exemplos do que a teoria semiótica chama de *enunciado enunciado*, quando o eu que narra (narrador) projeta um ele como referência de outro discurso, a fim de não fazer-parecer tão subjetivo e ilusório o discurso que enuncia. Em ambos os casos, o tempo e o espaço citados, como se pode notar, não dizem respeito ao espaço do enunciador, mas ao tempo e ao espaço das personagens, com quem o narrador-enunciador faz parecer, ao enunciatário (no caso, o leitor), um diálogo de convergência.

Desse modo, a projeção dessas duas personagens é estrategicamente relevante às intenções do enunciador. A primeira (Piaget), por ter respeitabilidade universal, e a segunda, cuja respeitabilidade está assegurada na própria descrição sintagmática com a qual a esta o narrador se refere (velho = experiência; professor = *status* de sabedoria), colaboram para o efeito de credibilidade do discurso diante de um sujeito-enunciatário (leitor) que age como se estivesse presenciando as *experiências de espanto* das personagens projetadas no discurso e as do próprio narrador-enunciador.

Além disso, o efeito de proximidade se mantém também pelo fato de que o enunciador, não pretendendo parecer um erudito – embora o faça de forma velada, logo no início da crônica, ao esclarecer a etimologia latina do termo “moluscos” e ao explicar a origem grega do “pensamento” como conseqüência do espanto –, procura criar a ilusão de que também é um sujeito carente de emoção para viver, se pondo na mesma situação do enunciatário (“Mas nós – ai de nós! Que seria de nós...”, “Nosso corpo [...] nada sabe”). A simplicidade poética é a marca que usa a fim de promover a confiança naquilo que pretende fazer parecer: a solidariedade. Cita, para isso, “o jogo do bocó” que aprendeu no *Livro sobre nada* do poeta Manoel de Barros, para, em seguida, numa espécie de chamado à contemplação ao belo, compartilhar com o leitor sua impressão com os moluscos.

Eles [os moluscos] me fazem pensar sobre o mistério do universo.

Seus corpos já nascem com um chip com todas as informações necessárias para construção das conchas.

O exercício da memória, ao dialogar com Piaget e com o “Velho professor”, não o faz esquecer, no entanto, do seu tempo (o presente, o agora), fazendo com que a sua marca pessoal (discurso enunciativo) prevaleça durante todo o tempo do ato enunciativo. E é isso que o qualifica, perante o leitor, como um sujeito em quem se pode acreditar.

Confesso que fico assombrado contemplando a concha espiral de um simples caramujo de jardim.

Nossas conchas são formadas com aquilo que inventamos e construímos para sobreviver...

Talvez, contemplando os estúpidos moluscos, poderemos aprender algo sobre educação.

Seguro desse seu *poder-fazer-criar*, o enunciador-narrador, então, faz saber ao enunciatário aquilo que ele pretendia dizer desde o início da narrativa, isto é, sua **tese** a respeito da relação ensino-aprendizagem que envolve o professor, a quem trata por “educador”, e seu aluno:

*Uma das tarefas mais alegres de um educador é provocar, nos seus alunos, a experiência do **espanto**. Um aluno **espantado** é um **aluno pensante**...*

Acontece que o lexema **espantar** (do latim *expaentare* por *expaventate*), carregado de pluralismo semântico (significa causar espanto, susto ou medo a; assombrar; afugentar, repelir, afastar, desviar; admirar)³⁶, cria uma leitura ambígua na intenção discursiva do enunciador. Daí que cabe a indagação: afinal, em que consiste esse “espanto” como método educacional?

Evidentemente que, tendo o enunciador a intenção de que o enunciatário acredite na educação como um fazer belo e alegre, assim, como “olhar uma paineira florida” ou “ouvir a viola de dez cordas do Ivan Vilela” (citando Mário Quintana), isso nos permite interpretar que o “espanto” proposto em seu discurso tem a ver com “admiração”, ato de valor aproximativo, e não de afastamento, do objeto que causa o espanto.

Entretanto, se é esse o sentido motivacional da educação (o sentido da admiração pelo espanto), nesse aspecto, o discurso do enunciador não nos parece coerente, uma vez que o ato de espantar/admirar-se não é condição suficiente para levar a pensar de forma lógico-racional como faz parecer o enunciador ao nos colocar, comparativamente, diante do “saber” natural que tem os moluscos para construir conchas:

*Que seria de nós se só contássemos com o nosso corpo para sobreviver?
Morreríamos.*

A incoerência do discurso está, portanto, na relação de contrariedade entre **emoção** (=admiração) vs. **razão** (= pensamento) que o narrador-enunciador permite que se deduza de sua fala. Talvez, por não ser esta a intenção do enunciador, a de ser incoerente, essa falha enunciativa não atinja a sensibilidade do enunciatário porque este se encontra totalmente envolvido com o discurso que o enunciador profere. Mas, o fato é que, mesmo reafirmando todo tempo a irrelevância da ciência do pensamento para “o aprender” com prazer, o enunciador coloca a “razão” como um meio para atingir a felicidade, o que se pode ser observado no seguinte fragmento:

³⁶ Novo Dicionário Aurélio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Os moluscos já nascem sabendo [criar conchas]. Não precisam aprender. [...] Nós, ao contrário, não nascemos sabendo. Nosso corpo, por nascimento, nada sabe. E essa é a razão por que temos de aprender.

Fazemos, então, uma outra indagação como complemento da que fizemos anteriormente: de que “razão” e de que “aprender” estaria se referindo o autor? Mesmo numa leitura metafórica de ambos os termos, feita a partir das orientações interpretativas do contexto da crônica, ainda assim não se é possível afirmar com segurança o sentido a que corresponde os dois lexemas: se se trata de uma razão e de um aprendizado baseados na necessidade científica ou se de uma “razão” e de um “aprendizado” de base puramente emotiva.

Ainda com relação à desembreagem temporal, o **pretérito-perfeito** (“sofreu”, “deu”, “mudou”, “compreendeu” e “viveu”, “foi”, “dedicou”) usado nas passagens em que o enunciador relembra Piaget e o velho Professor, respectivamente, não o distancia da sua relação de proximidade com o enunciatário. Como já ressaltamos, trata-se apenas de um estratégia discursiva que reforça ainda mais o seu poder de persuasão, criando com isso mais um elemento de referencial daquilo que profere a respeito do que sabe e do que aprendeu como os moluscos. É preciso ressaltar que, ao projetar as referências discursivas das duas personagens, o enunciador o faz de forma indireta, isto é, ele não dá voz às personagens, mas fala por elas, demonstrando ser alguém que, além de culto, sabe como fazer para interagir com o outro (tanto com as personagens, como o leitor) na medida certa e no momento certo.

Quanto à **aspectualização**, seja por meio das formas de tempos verbais ou de outras expressões temporais presentes na crônica, a narratividade ocorre basicamente numa posição *pontual*, sobretudo relacionado ao modo de ser dos moluscos que fazem alterar o estado do enunciador-narrador, como vimos no percurso da manipulação do primeiro esquema narrativo (“os moluscos já nascem sabendo”, “...a inteligência dos moluscos [...] se encontra no corpo”, “eles me fazem pensar...”fico assombrado contemplando“, “espantado”, “os caramujos me espantam”), o que demonstra um enunciador-narrador completamente envolvido com a *beleza* e o *poder de criação* dos moluscos (*as conchas*), algo que a escola e professores não se prestam a fazer.

As poucas marcas de *duratividade* no discurso decorrem, principalmente, de quando o enunciador-narrador, uma vez espantado pela beleza das conchas dos moluscos, reafirma a necessidade de que devemos aprender “algo sobre educação”, tomando o modelo de beleza e poder de criação dos moluscos como exemplo, cujo aprendizado passa necessariamente por um processo de contemplação a esses animais de corpo mole:

Primeiro, que é necessário aprender as utilidades e as competências [...]. Segundo, que é necessário aprender as desutilidades, [...].

Conforme o enunciador-narrador, *utilidades* e *competências* são as “ferramentas úteis” (instrumentos para a sobrevivência, que não dizem respeito necessariamente ao saber científico) e *desutilidades* são as **coisas** que, não tendo valor científico (“sem servirem para nada”), proporcionam o prazer e a alegria, assim como fazem as conchas aos moluscos e aqueles a quem as admira. Sendo assim, é preciso contemplar “os estúpidos moluscos” por etapas, marcados pelos numerais *primeiro* e *segundo*.

O lexema “estúpido”, assim enfatizado pelo enunciador, nos revela a marca da ironia do discurso. Está claro que o enunciador-narrador não o faz visando desqualificar os moluscos, mas desfazer a crença científica de que tais animais são naturalmente carentes de inteligência. Neste caso, a enunciação nega o que é dito no enunciado. Conforme o enunciador, a inteligência destes animais se encontra no corpo e não na cabeça, o que demonstra que de estúpidos os moluscos não têm nada. O mesmo pode-se dizer do lexema “mole”, que parece configurar o tema da **flexibilidade** em oposição à **inflexibilidade** humana. *Estúpidos* e *moles* (no sentido de indolência) seriam aqueles que não contemplam o poder que têm estes animais, dotados de flexibilidade, de fazer uso do corpo para criar conchas protetoras da vida, de forma a torná-la mais prazerosa e alegre.

Com relação à **ancoragem espacial**, como não se trata de uma narração em que os fatos e transformações acontecem de forma sucessiva e cronológica, não há nesta crônica nenhuma informação de um espaço tópico (*topos*) onde o enunciador se situa na narrativa que possa ser analisado como um espaço de referência das suas ações ou transformações, ficando, portanto, apenas o espaço pressuposto da enunciação: aquele de onde o sujeito constrói o enunciado.

Entretanto, ao citar o velho professor, o enunciador o localiza em “Juiz de Fora”, importante cidade do Sul de Minas Gerais, conhecida como um dos pólos culturais daquele Estado e também do Brasil. É neste histórico e valorizado espaço concreto que acontecem as ações do velho professor (“Seu espanto foi tão grande que dedicou sua vida a colecionar conchas de moluscos”), ações estas que, testemunhadas pelo próprio enunciador, como sugere o enunciado projetado, dá credibilidade ao discurso quanto ao que ele, enunciador, afirma sobre os moluscos.

Embora Juiz de Fora seja citado como espaço apenas do enunciado - não há nada que garanta a presença do enunciador-narrador nesse espaço (cidade) - o fato de o enunciador ter se referido à cidade por meio de uma desembreagem temporal no presente (“Há em Juiz de Fora [...]”) configura uma das marcas de referência do discurso, uma vez que Juiz de Fora, ao menos para o enunciador, deve fazer parte da cultura político-geográfica do enunciatário, configurado pelo professor/escola.

Interessante observar o jogo metafórico que o enunciador realiza entre os moluscos e o ser humano, através do qual se pode conferir a relação temático-figurativa deste discurso cronístico. Trata-se de uma relação por analogia que ocorre ora por meio da ação dos actantes do discurso, ora por meio da inversão de papéis. Com relação à ação, a analogia empregada, no entanto, é feita pelo que há de incomum e não pelo que há de comum entre ambos: aos moluscos pertence o *saber-poder-criar* (criar conchas), ao ser humano, não. Isso permite ao enunciador dizer que é pela ausência (ou carência) deste *saber-poder-fazer* que devemos imitar os moluscos em seu fazer espantosamente belo, ao mesmo tempo útil e inútil.

*Aquilo*que os moluscos fazem é uma metáfora daquilo** que nós fazemos.*

Tem-se aqui o tema da **proteção** como meio de **sobrevivência** que é, assim, preenchido figurativamente pelo ato criativo das conchas (*aquilo**), propriedade dos moluscos, metaforizado pelo ato de educar (*aquilo***), de responsabilidade do ser humano.

Quanto à analogia dos papéis, o enunciador recorre desta feita a Piaget. Segundo o enunciador, em seus estudos sobre *psicologia da aprendizagem*, Piaget não mudou de *espanto* (não deixou de pensar), mudou de moluscos, isto é, deixou de observar os animais de corpo mole para observar o ser humano: “Pois, nós, seres humanos, somos semelhantes aos moluscos”.

Desta forma, metaforizado no molusco, o ser humano (no caso, o professor) é ao mesmo tempo o sujeito do fazer transformador e sujeito que faz fazer a transformação, o que significa dizer que: para promover a transformação do outro (o aluno) o professor deve, antes, ser também objeto de reparação deste processo, isto é, deve reconhecer em si o poder de criação, passando de observador para elemento a ser observado. Foi observando os moluscos que ele [Piaget], diz o enunciador, compreendeu melhor os seres humanos. “Porque nosso corpo também é mole”.

Dessa relação analógica, decorre o eixo temático da *alterabilidade* vs. *inalterabilidade* (relacionado à escola), que por sua vez gera os temas da **intolerância**, da **inflexibilidade** e da **falsidade** (relacionados às ações e à figura do professor), e da **inquietude** (relacionada ao aluno).

Outro eixo temático recorrente na crônica diz respeito aos valores da *utilidade* vs. *inutilidade* (ou “desutilidade”, conforme o enunciador), axiomatizado naquilo que serve à sobrevivência (utilidade), e, ao mesmo tempo, servindo ao prazer e à alegria (inutilidade). Tal recorrência, ancorada no espaço e no fazer dos moluscos, é quem dá existência e completude ao ser, caracterizando-se, portanto, no discurso como uma relação eufórica, como se pode inferir do fragmento a seguir:

Pensei que a vida não se contenta em produzir objetos úteis. Uma concha é, de fato, um objeto útil para o molusco que mora nela. É uma casa. Mas não é simplesmente uma casa. É uma casa espantosamente bela.

Neste momento, com as análises feitas até agora, já se tornam possível um quadro contendo as relações *temático-figurativas* subjacentes à crônica ora examinada que nos permite, enquanto enunciatário deste discurso, perceber imagens do mundo real (**figuras**), com as quais o enunciador reveste sua concepção da escola de método científico (**temas**).

ESCOLA	
TEMAS	FIGURAS
Alterabilidade/Inalterabilidade	“Observando os moluscos, ele [Piaget] compreendeu melhor os seres humanos”.

PROFESSORES	
TEMAS	FIGURAS
Intransigência/intolerância	“predadores gulosos”,
Falsidade	“Nossa inteligência é filha da nossa fraqueza”.
Inflexibilidade	“Talvez, contemplando os estúpidos moluscos, poderemos aprender algo sobre educação”,

ALUNOS	
TEMA(S)	FIGURA(S)
Inquietude	“Um aluno espantado é um aluno pensante”

Note-se que a figura que preenche o tema da tensão *alterabilidade* vs. *inalterabilidade* e aquelas que preenchem os temas da *inflexibilidade* e da *intransigência*, ainda que estejam relacionadas à escola e aos professores, respectivamente, constituem-se numa espécie de chamado à reflexão por parte do enunciador aos atores do ato educacional. Assim construído, esse chamado à reflexão tem como objetivo a busca pela compreensão do corpo, cujas razões são quem nos orientam, conforme o enunciador, para o verdadeiro sentido da educação (“a arte de construir conchas”). Para isso, o corpo precisa ser estimulado à experiência do *espanto* (figura do tema da inquietude).

Assim, tem-se que a *inquietude*, como resposta do corpo (do aluno) e seu desejo de espanto - do mesmo modo que a *indisciplina* na crônica anterior - é um elemento eufórico no contexto cronístico, uma vez que a razão dessa inquietação é a necessidade de liberdade, ainda que como forma de sobrevivência.

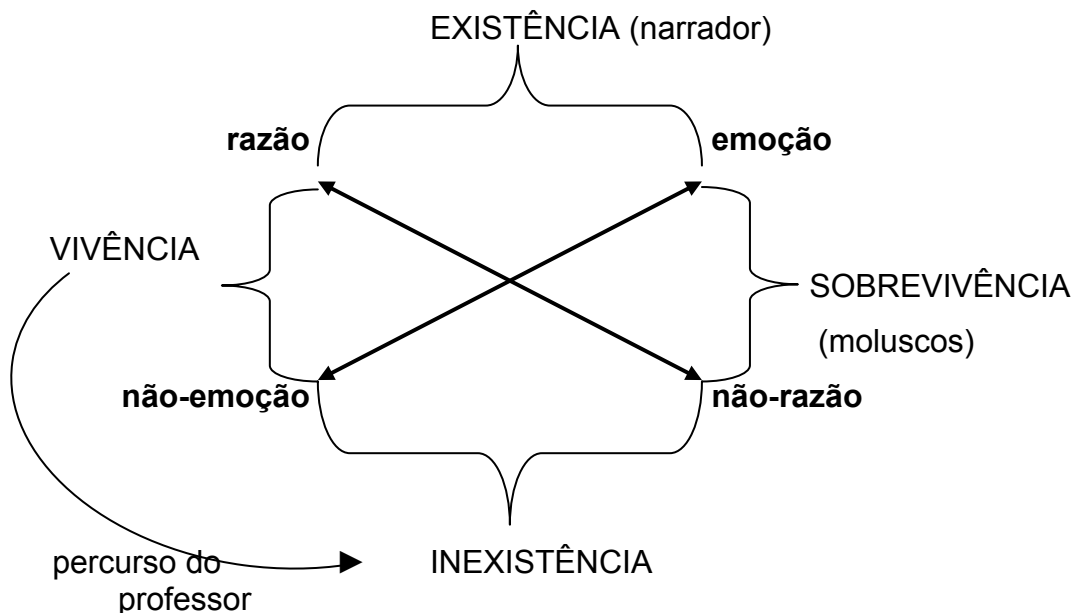
5.3 Estruturas fundamentais

A análise desta crônica apontou-nos aspectos importantes de nossa cultura, enquanto sistemas de valores (axiologia), no que diz respeito ao papel da educação escolar. Vinculados à visão de mundo e à intencionalidade do narrador-enunciador, tais sistemas axiológicos estruturam a base semântica subjacente a este discurso

literário, os quais procuramos formalizar agora por meio do **quadrado semiótico**, a exemplo da crônica anterior.

A tensão permanente na narratividade da crônica, conforme salientamos, é *sobrevivência* (relacionada à inteligência do corpo) x *inexistência* (relacionada ao modo do pensar racional) que afetam diretamente as relações de ensino-aprendizagem pela via da escola formal, cujas estratégias metodológicas baseadas no raciocínio entram em conflito com a expectativa do educando, que, enquanto indivíduo, necessita do espanto (=curiosidade) para o prazer e o poder viver.

Neste caso, faremos uso, primeiro, do quadrado sobre a dialética tensiva *razão* vs. *emoção* que determinam as relações de afetividade e de socialização no espaço escolar.



No eixo tensivo *razão* x *emoção*, cujo metatermo é *existência*, encontram-se o actante *narrador* que, ao observar os moluscos e suas conchas de proteção, passa a ser um sujeito capaz de pensar e de sentir prazer com suas descobertas extra-oficiais, tornando-se, portanto, conhecedor do limite entre a razão e a emoção, opostos que dão completude ao um indivíduo.

No eixo contraditório *emoção* vs *não-razão*, cujo metatermo é *sobrevivência*, estão os actantes *moluscos*. Desprovido de racionalidade humana (“À medida do que sabemos, os moluscos não têm capacidade de pensar”), os moluscos utilizam-se do próprio *corpo* como forma de proteção contra os “predadores gulosos” e, ao

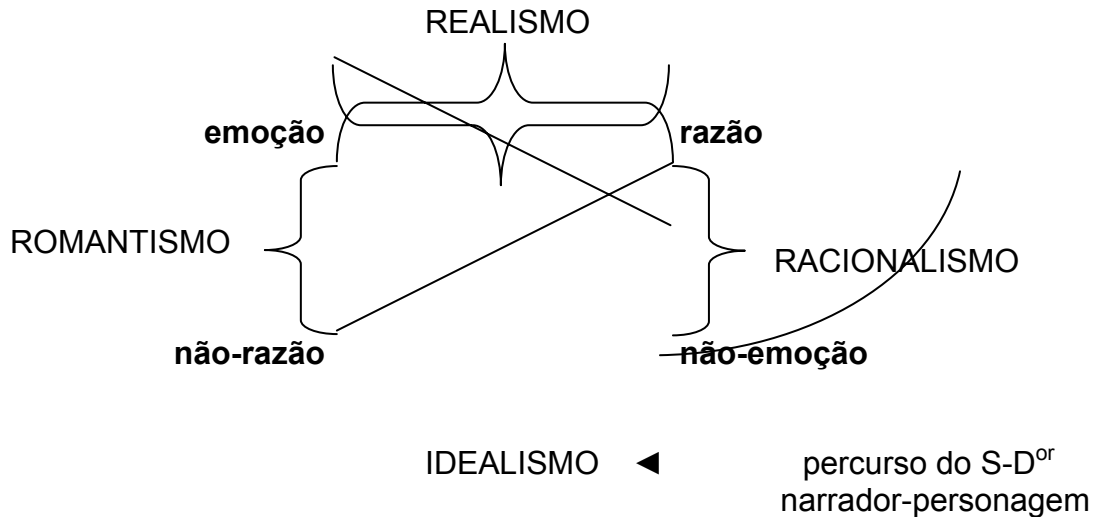
mesmo tempo, fazendo dessa proteção um “espanto de beleza” para eles mesmos e para quem assim os veja, como foi o caso do *narrador*.

Como anti-sujeito da narrativa, submetido aos programas oficiais da educação escolar, o actante *professor-escola* ocupa a outra tensão contraditória *não-emoção* vs. *razão*, que tem como metatermo *vivência*. Situado neste percurso, este actante parece fazer uso da função de educar apenas como um meio de vida e não como função para o prazer que tem no corpo a razão de ser de existir e não a mente, isto é, não sabe fazer uso do corpo para sua verdadeira existência.

Desta forma, ao não utilizar-se do corpo como “ferramenta da desutilidade” (prazer, alegria), o *professor-escola* desorienta-se diante da racionalidade dos programas oficiais indo, assim, na direção da *inexistência*, metatermo que domina os subcontraditórios *não-emoção* vs. *não-razão*. Sem o prazer e a alegria, valores associados à emoção, e sem a capacidade de pensar, o que temos é a não-vida (= inexistência profissional), e para isso caminha o professor-escola de tendência formal.

Tem-se, então, que viver (=ensinar/aprender) sem prazer, configura-se um valor negativo porque pode conduzir o ser à morte (inexistência), isto é, a morte do ser como professor. Por outro lado, procurar o prazer como matéria para a vida, ainda que submetido ao pensamento e a disciplina, é um valor positivo porque ao menos nos torna sobreviventes, a exemplo dos moluscos.

Um outro aspecto muito relevante que se pôde verificar nesta análise diz respeito à tensão *realismo* vs. *idealismo*, que permeia a concepção de educação do actante *narrador-personagem* no simulacro narrativo. Para descrever esta temática tensiva, nos valem, mais uma vez, do quadrado que estabelece os elementos contrários *razão* vs. *emoção* que orienta **as relações sócio-educativas de afetividade-efetividade** no ambiente escolar.



No eixo *emoção vs. razão*, cujo metatermo é *realismo*, parece não haver nenhum dos actantes atuantes no simulacro narrativo, muito embora devêssemos considerar que este é o percurso do aluno (em especial, “os adolescentes de periferia”), não como um ator consciente de sua inserção no espaço formal da escola, mas como um sujeito que vive o realismo do *não se-saber-ser*, vítima da visão fatalista e determinista da escola formal que o destitui do direito à liberdade.

Já na dêixis da tensão contraditória *razão vs. não-emoção*, articulado pelo metatermo *racionalismo*, revela-se a presença não de um actante que atuante, mas a de actante enquanto objeto-valor rejeitado pelo narrador-personagem, que são os “programas oficiais” de ensino, investidos de conteúdos burocráticos que se pretendem satisfatórios para a realidade dos educandos. Assim, axiologicamente, tem-se que **racionalismo** e **realismo** formam um percurso negativo para quem pretende uma educação ideal que tenha como base metodológica a ação do corpo como sujeito da educação.

Por outro lado, ao rejeitar o racionalismo e inspirar-se na existência dos moluscos como animais que usam o corpo para criar, o *narrador-personagem* passa a atuar em prol de um novo modelo de escola contrária à de ensino científico-racionalista. Portanto, é ele quem ocupa o percurso do eixo dialético *não-razão vs. emoção*, que tem como metatermo *romantismo*. Tem-se, então, ao menos do ponto de vista deste actante narrador, que o sentimento romântico, associado à prática educativa, é um valor positivo para a sociedade.

A inspiração romântica do narrador-personagem está na existência dos *moluscos*, actante que ocupa, assim, o eixo dos subcontrários *não-razão vs. não-emoção*, cujo metatermo é o *idealismo*, neutralidade de valor positivo, subjacente ao discurso cronístico.

6 ANÁLISE SEMIÓTICA DA CRÔNICA *GAIOLAS OU ASAS?*

Gaiolas ou asas? integra a antologia de crônicas *Por uma educação romântica – brevíssimos exercícios de humanidade*, publicada pela primeira vez em 2000 pelo Centro de Formação Camilo Castelo Branco sediado na cidade de Framalicao em Portugal, por sugestão de Ademar Ferreira dos Santos, diretor do Centro, amigo de Rubem Alves e, também autor da apresentação à edição portuguesa. Originalmente publicada nos jornais *Folha de São Paulo* e *Correio Popular*, em 2002, sob o título *Por uma educação romântica*, a antologia foi publicada no Brasil pela Papyrus Editora, estando já na sua 6ª edição. Parte dos textos desta edição, incluindo *Gaiolas ou asas?* se repete em outros livros do autor.

A análise desta crônica, a exemplo das análises anteriores, buscou descrever os percursos estruturais do texto previstos pelo modelo semiótico: os níveis das estruturas narrativa e discursiva e o nível das estruturas fundamentais, no qual se sustenta a ideologia e os valores sócio educacionais no Brasil sob a ótica do autor-enunciador.

6.1 Estruturas narrativas

A narrativa em *Gaiolas ou asas?* começa com o narrador se declarando um sujeito transformado. Segundo ele, a transformação ocorreu por meio dos pensamentos que sempre lhe “atacam” sob a forma de “aforismos”: de maneira inesperada, assim como costuma acontecer com grandes pensadores, como Lichtenberg, William Blake e Nietzsche que, segundo ele, também sofreram ataques iluminados no passado. Em seguida, o narrador procura explicar o que significa “aforismos”, dizendo que são “visões” que “fazem ver” sem a necessidade de explicar aquilo que se “vê”. Além disso, de acordo com o narrador, aforismos “surgem repentinamente”, “sem preparo” e “com a força de um “raio”. Diz ele:

Pois, ontem, de repente, esse aforismo me atacou: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são pássaros”.

Ao sofrer o ataque repentino do aforismo, o sujeito-narrador se julga um ser “feliz” e “iluminado”, pois que se vê, depois do “ataque”, como alguém de idéias –

note-se que o ataque tem a força de um raio (do latim *radiu*, luz). Pressupõe-se, então, que antes ele era um ser desprovido de tal competência, o que nos permite entender o seguinte esquema narrativo contido na crônica:

S₁(destinador-social)→ S₂ (narrador) U Ov (felicidade)

Transformado em sujeito feliz (a felicidade o coloca em junção com o poder-fazer), o narrador logo se ocupa em decifrar, como parte do percurso de transição (performance), seu achado *aforístico*, convertendo-o agora num conceito mais sensível (“ferramenta” e “brinquedos”), como se espera de um verdadeiro pensador:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Assim, se antes o sujeito-narrador estava em disjunção com a felicidade, está pressuposto que restou a ele o sofrimento. Esse sentimento se mantém mais forte na vida do narrador após a sua conversa com professoras de ensino médio da periferia que lhe contaram como era a escola e a difícil convivência com os alunos - verdadeiros “relatos de horror” e de “medo”. Esses relatos das professoras levam o narrador a imaginar as pobres professoras como domadoras dentro de uma “jaula” cheia de “tigres famintos” e de “garras a mostra” a quem os “chicotes e as ameaças”, fracos demais para amansá-los, eram incapazes de detê-los. O sofrimento do narrador agrava-se, então, ainda mais, porque ele percebe que as professoras queriam, mas não sabiam como (“mas não podem”), se ver livres da jaula que as prendiam junto com os tigres-alunos.

[porque] A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma que as fecha junto com os tigres.

Nesse momento, a narrativa faz um *flashback*. O narrador se volta para o passado, revelando que quando criança ele também tinha “um prazer cruel”, parecido com o que ouvira dos relatos das professoras. Ele gostava de pegar

passarinhos com arapucas que ele mesmo fazia. Atraído pelo fubá que ele colocava dentro da arapuca, “era uma vez um pobre passarinho”. Virava pássaro engaiolado, e de nada adiantava a fúria do animal (“batia as asas”, “crispava as garras”, “enfiava os bicos entre os vãos”, “ficava ensangüentado”...) porque, dessa forma, lhe “era inútil a tentativa de ganhar de novo o espaço”. Mas, uma vez transformado pelo aforismo, o narrador (S-estado) se mostra arrependido:

Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.

O arrependimento do narrador, motivado pelo sofrimento e despertado pelo aforismo que o conduziu para o atual estado de felicidade (Ov₁), permite-lhe estabelecer uma comparação entre os pássaros presos por ele nas gaiolas, depois de caírem na armadilha da arapuca, e os relatos de horror das professoras de escolas de periferia de São Paulo:

Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta é a imóvel gaiola que o prende? Violentos os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas são gaiolas?

É dessa comparação (vivência passada e vivência presente), portanto, que o sujeito-narrador (S-estado) se instaura na narrativa como um sujeito já modalizado pelo *poder-querer-saber-ser* (feliz), cuja *manipulação* ocorrera em função de um destinador-social (os relatos das professoras de escola públicas da periferia de São Paulo). Ressalte-se que foram os relatos das professoras da escola pública que levaram o narrador a ser atacado pelo aforismo (visão repentina):

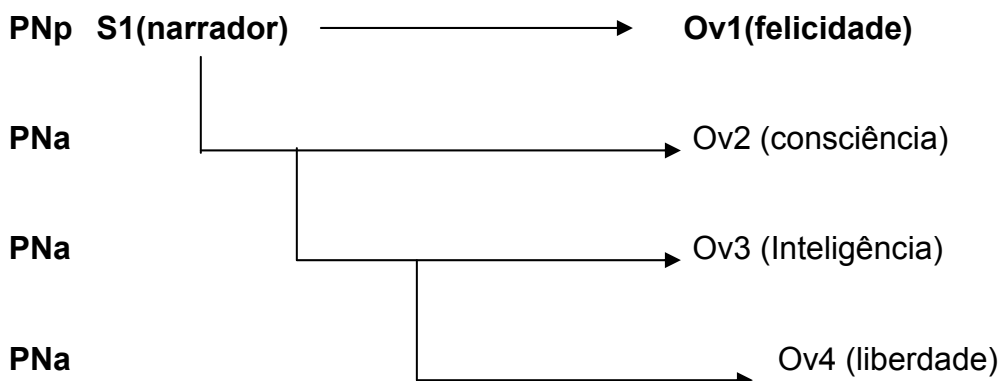
S₂ (narrador) ∩ Ov (felicidade).

Ao transformar o estado de alma do S-narrador (de disjunção para conjunção com Ov = *felicidade*), esse destinador-social, ainda que de forma aparentemente despretensiosa, o torna competente por meio de um *poder-querer-fazer-ser* para pensar a educação como sendo o meio que “abre os caminhos para uma vida melhor”.

Tem-se, então, o seguinte enunciado de estado, a partir do qual acontece o percurso da transformação (**programa narrativo principal** – PNp), conforme descrito no parágrafo anterior:

$$\text{EN} = (\text{S}_1(\text{narrador}) \text{ U } \text{Ov} (\text{felicidade}))$$

Antes, porém, o S-estado (narrador) parece ter de cumprir, no mínimo, três **programas narrativos auxiliares** (PNa) para poder entrar em junção com o valor principal. Ou seja, o S-narrador tem de primeiro entrar em junção com a *consciência* (Ov₂); depois, adquirir *inteligência* (Ov₃), em seguida, alcançar a *liberdade* (Ov₄) para, em poder desses valores, tornar-se um ser feliz. Consciência, inteligência e liberdade são, portanto, valores auxiliares que irão permitir ao narrador um *poder-saber* tornar a educação-escolar “um caminho para uma vida melhor”, alcançando o estágio máximo do sentimento humano que é a *felicidade* (Ov₁).



De posse da felicidade, o S-narrador se apresenta como um sujeito capaz de questionar os métodos da escola, condição manifestada por meio do aforismo que o despertara para a transformação. Transformação realizada, isso o obriga a ser um sujeito mais ponderado diante do papel da escola – sim, porque ser feliz implica ter consciência, inteligência e liberdade para pensar -, a fim de reconhecer nesta, na sua relação com o aluno, características de “gaiolas” (?) ou de “asas” (?) Mas, eis que, entre o *poder-fazer* do narrador e a realização de fato do ato de saber-fazer, surge um obstáculo motivado pelas suas próprias dúvidas. Daí que o S-narrador se questiona:

Mas eu pergunto. Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?

Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma educação?

Com isso, pode-se definir a complexidade da narrativa, a partir da presença de um anti-sujeito: o professor-escola, que surge como um elemento de oposição entre aquilo que pretende o S-narrador em sua performance (a escola como ideal de liberdade = asas) e aquilo que ele constata na escola do mundo real: os “velhos hábitos de ensinar o que os programas mandam”. Neste caso, ao interferir nos ideais do S-narrador, o elemento escola-professor (S) não permite (ao menos não colabora) que ele realize o seu projeto de escola ideal (“escola pássaros”).

A ação de oposição do anti-sujeito *professor/escola*, no entanto, tem nos *programas oficiais* o seu anti-destinador (D^{or}), que o manipula para um fazer contrário ao do S-narrador, ou seja, os programas oficiais são quem destina ao professor-escola a crença ilusória de que as disciplinas escolares, sob o método científico, são eficientes.

Dessa forma, o estado de felicidade do *S-narrador* não se realiza por completo, pois que esbarra na alienação dos “pobres” professores da escola da periferia que precisam ser convencidos por ele de um outro método possível: “O programa educacional do corpo”.

O *S-narrador* assume, então, um outro papel na narrativa: o de Sujeito-manipulador, o qual terá a árdua missão de levar o *S-professor/escola* a *querer-poder/crer* em sua própria transformação: de uma situação de anti-sujeiro (*não-poder-querer-saber* o que o S-narrador propõe) para uma situação de adesão ao estado de felicidade já alcançado pelo *S-narrador* (*querer-poder-saber/fazer*), ficando estabelecido, portanto, um outro esquema narrativo, ou uma outra narrativa:

S₁(narrador) → S₂ (professor/escola) U Ov (felicidade)

Essa transformação modal do *S-professor/escola* tornará possível a crença no método proposto pelo, agora, *D^{or}-narrador* e, conseqüentemente, a realizar a

mudança (performance) de seu estado de alma (motivação para ensinar a ser feliz), sem a necessidade de programas narrativos auxiliares outros, uma vez que, para isso, as competências e valores necessários já lhe foram conferidos pelo próprio narrador. Resta então ao sujeito-professor, em posse do *saber-fazer*, cumprir o seu programa de ação com vistas à *felicidade* (ensinar para e com liberdade), cuja única reprimenda da parte do narrador é que seja levada em conta a distinta relação entre “ferramenta” e “brinquedo”, enquanto instrumentos da inteligência que põem o corpo em funcionamento e o ajudam a viver, conforme orienta o narrador.

“Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Desdobrada em dois esquemas narrativos, com seus respectivos enunciados elementares programáticos, espera-se, então, que haja nesta narrativa, também um duplo **percurso de sanção**, conforme ocorreu na narrativa da crônica anterior. Entretanto, observa-se que o julgamento aqui ocorre apenas no segundo esquema narrativo, no qual estão envolvidos os atores *narrador* (D^{or}-manipulador) e *professor/escola* (S-destinatário).

Embora subentendido, uma vez que o narrador não esclarece o desfecho do percurso (“Mas eu sei que há professores que amam o vôo dos seus alunos. Há esperança...”), o S-*professor/escola* parece não se mostrar predisposto a aceitar os valores modais (*querer--saber*) do *narrador*, que o tenta seduzir mesmo assim, enquanto destinador, com suas experiências de vida:

..., eu tinha um prazer cruel: pegar passarinhos [alunos]. Fazia minhas próprias arapucas, punha fubá dentro e ficava escondido, esperando...

O pássaro se lançava furiosamente contra os arames, batia asas...

Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende?

Violentos, os adolescente de periferia? Ou serão as escolas que são violentas?

Ao renunciar às competências do narrador, e submetido que está pelos *programas oficiais* (\underline{D}^{or}), o *S-professor/escola* acaba por permanecer em disjunção com o objeto *felicidade*, valor que, como tal, deveria aspirar a um *dever-fazer* (ensinar) com e para a *liberdade*, conforme prega o narrador:

Assim, todo professor, ao ensinar, teria que perguntar: “isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo?”. Se não for, é melhor deixar de lado.

De forma esquemática, teríamos em relação ao *S-professor/escola*:

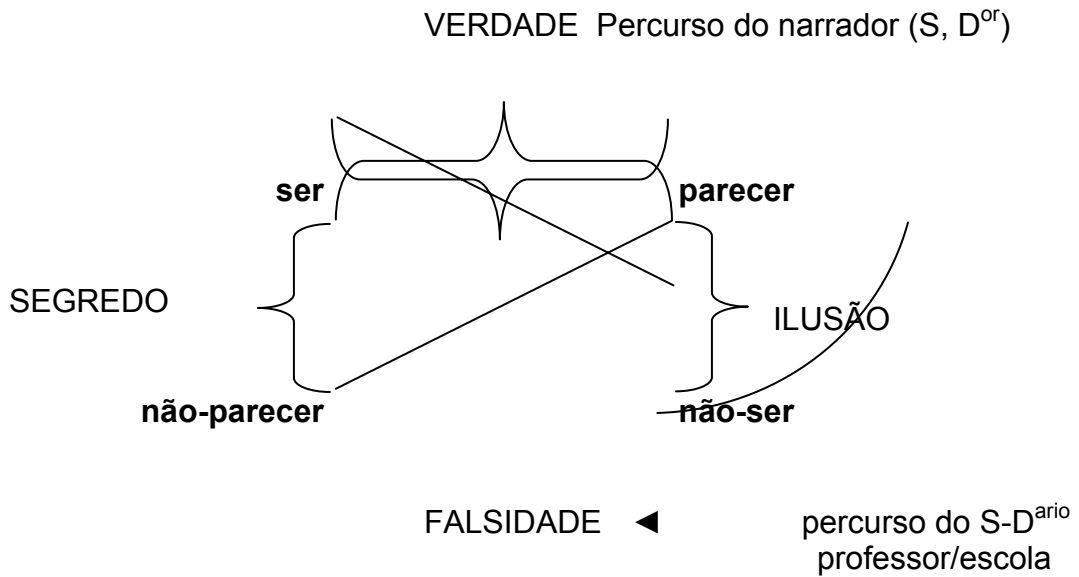
$EN_1 = (S \ U \ Ov) \rightarrow$ Enunciado de Estado Inicial (de disjunção com a felicidade/liberdade);

$EN_2 = F = [(S \ U \ Ov) \rightarrow (S \ U \ Ov)] \rightarrow$ Enunciado de performance (não ocorre a mudança de estado (privação));

$EN_3 = (S \ U \ Ov) \rightarrow$ Enunciado de Estado Final (mesmo *status quo* na relação com o EN_1)

A sanção negativa do *S-professor/escola*, dessa forma, ocorre de duas maneiras, o que caracteriza a relação polêmica entre este e o narrador. Primeiro tem-se como julgador os *programas oficiais* (\underline{D}^{or}) que, ao intimidar o *S-professor/escola* com os velhos hábitos pedagógicos, privam dele o direito de, como *S-professor/escola*, ser feliz e fazer ser feliz.

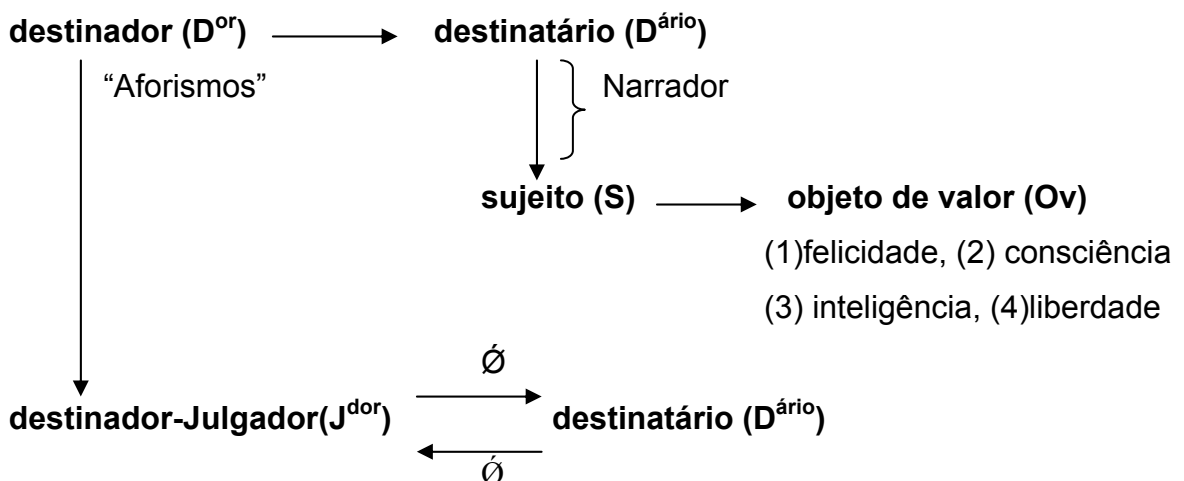
A outra forma de sanção, também negativa, tem como julgador o próprio *narrador* que o interpreta como sendo um sujeito ilusório (parece/não-ser) e que, ao renunciar os valores que o tornaria apto a tornar possível uma “escola asas” (aquela que deveria zelar pelo “programa educacional do corpo”), tem o percurso direcionado para a falsidade (não-parecer/não-ser), conforme se observa no esquema a seguir:

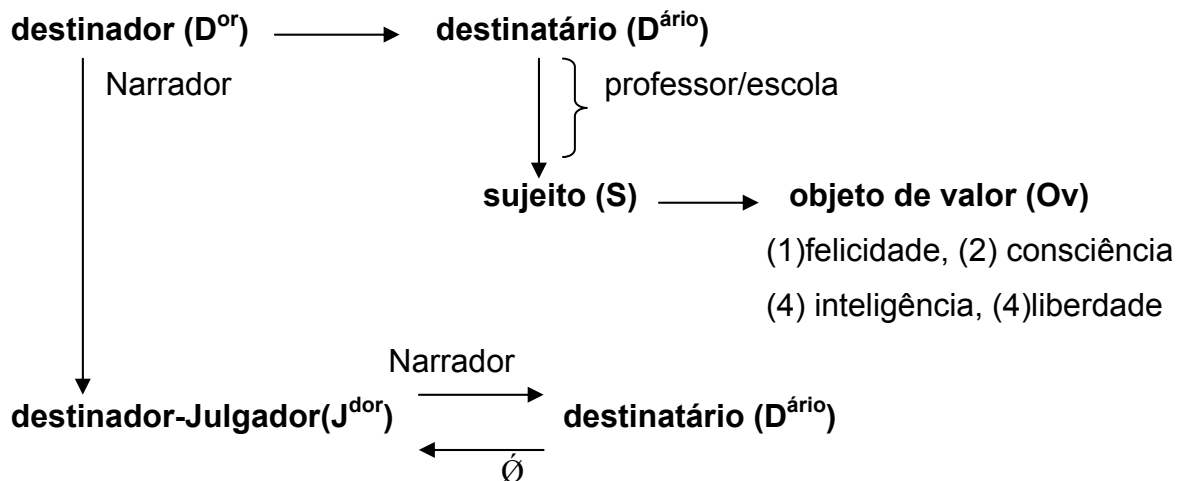


Pode-se dizer que estamos diante de uma narrativa em que prevalece o fracasso, tanto por parte do S-D^{or}/narrador (não consegue fazer valer a sua verdade aforística) como por parte do S-professor/escola que permanecerá iludido em seu estado de submissão.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O seu sonho é livrar-se de tudo isso. Mas não podem.

Estabelecemos a seguir, a partir do exposto, o **esquema canônico** para as **actâncias** das duas narrativas, em relação aos percursos dos dois sujeitos: *narrador* e *professor/escola*.





6.2 Estruturas discursivas

Ao se apresentar já como um sujeito modalmente transformado em sujeito do ser-fazer/fazer - resultante do aforismo que o tornara capaz de pensar, conforme examinado no nível narrativo -, no nível discursivo, ao ser projetado como sujeito enunciatório do discurso, o narrador passa ser o *porta-voz* do sujeito da enunciação.

Essa relação de sincretismo faz desse enunciatório um *actante narrativo* dotado de competência para narrar e consciente de sua relação com o enunciatário do discurso, aquele a quem pretende convencer (fazer-creer) de que a conquista da “felicidade” está no fazer das coisas inúteis, naquilo que “não serve para nada”, como ouvir o “coral da Nona Sinfonia”, por exemplo.

Não por acaso, logo na introdução, ele recorre ao artifício da comparação (com personalidades universais, como Lichtemberg, William Blake e Nietzsche) para afirmar seu atual estado de espírito (felicidade), enquanto personagem-narrador, após ser atacado de forma inesperada pelos *aforismos* (“visões” que fazem ver sem explicar e que “surgem repentinamente como a força de um raio”), que costumam *atacar* pessoas que pensam como ele sobre as coisas do mundo.

Fico feliz porque sei que Lichtemberg, William Blake e Nietzsche frequentemente eram também atacados por eles [os aforismos].

Dessa forma, o sujeito narratário-enunciatário, ao interpretar como passível de confiança o que diz o enunciatório, já se instaura no discurso-narrativo também

como um *actante* modalmente transformado (manipulado) e, portanto, disposto a participar do que o enunciador tem a dizer com relação ao papel educacional da escola, afinal, seu destinador apresenta-se como sendo um sujeito que pertence ao seletto mundo dos pensadores. Assim projetado, o enunciatário parece apto a aceitar como verdade o achado *aforístico* do enunciador que sinaliza para duas diferentes concepções de escola:

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para os pássaros desaprendam a arte do vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. [...] Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Mas, para manter a confiança do outro em seu projeto discursivo, antes de parecer um analista da educação, o enunciador se comporta como um sujeito próximo do enunciatário, tanto no tempo quanto no espaço, sobretudo quando indaga diretamente a este: “**Nossas escolas estão dando uma boa educação?**”. Assim sendo, a exemplo da crônica anterior, o discurso em *Gaiolas ou asas?* é todo desembreado em primeira pessoa (enunciação-enunciada), como se pode ver por meio das marcas da enunciação presentes nas seguintes passagens:

Os pensamentos me chegam inesperadamente, na forma de aforismos. Fico feliz [...]

[...]: sofri conversando com professoras de ensino médio, [...]

Ouvindo seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, [...]

Nos tempos de minha infância, eu tinha um prazer cruel: pegar passarinho.

Fazia minhas próprias arapucas, punha fubá dentro[...]

Cuidadosamente, eu enfiava a mão na arapuça, pegava o passarinho e o colocava dentro da gaiola.

Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.

Alguns me falarão da necessidade das escolas [...]. De acordo.

No momento em que escrevo estou ouvindo o coral da Nona Sinfonia.

Entretanto, embora as marcas de pessoas reforcem a idéia de uma verdade subjetiva respaldada pelo enunciatário, no interior do discurso, o enunciador procura dialogar com outros interlocutores (as professoras da periferia, Bruno Bettelheim e, mais tarde, Mario Quintana) e com o próprio enunciatário, conforme já se mostrou acima, com o intuito talvez de afastar a idéia da unilateralidade que por ventura possa vir a caracterizar seu discurso, ainda que tenha se mostrado competente para dizer o que diz sobre o assunto em pauta (a escola e seus atores).

O que elas [as professoras] contam são relatos de horror e medo.

Pobres professoras, também engaioladas...

Mas eu pergunto [ao enunciatário]: Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?

“Fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam decidido o que eu deveria aprender – e aprender a sua maneira...” [fala de Bruno Bettelheim].

Com isso, o enunciador faz parecer que suas impressões a respeito da educação escolar e seus métodos científicos têm base nas relações sócio-culturais que ele mantém com os outros, não apenas fundadas em suas próprias convicções ideológicas. Dessa forma, o sujeito-enunciatário, envolvido em sua trama argumentativo-discursiva, se torna muito mais convencido do que ele diz, ignorando o fato de que todo dizer é de certa forma motivado por intenções ideológicas, isto é, pela visão de mundo daquele que profere o discurso.

Com relação ao tempo, o que predomina é o **presente do indicativo**, como marca temporal do enunciador e do enunciatário, coincidindo com o tempo da enunciação projetado no enunciado. No entanto, a fim de comparar os “relatos de terror” das professoras da escola de periferia com seus atos de crueldade praticados na infância, o enunciador projeta a narrativa para um tempo passado, por meio do **pretérito imperfeito**: “tinha”, “fazia”, “punha”, “ficava”, “pegava”, “colocava” (tempo da ação do narrador criança); “vinha”, “ia comendo”, “entrava”, “pisava”, “se lançava”, “crispava” (tempo da ação do passarinho, vítima das ações do narrador criança).

Do ponto de vista da **aspectualização**, as ações do narrador criança, assim como as tentativas do passarinho de se livrar das arapucas, parecem ter sido interrompidas somente pelo alcance da maturidade do narrador, condição humana na qual incide um grau maior de reflexão. Desse modo, o passado enunciado revela

o aspecto *durativo* da narrativa, sobretudo nas ações infantis do narrador, cujas lembranças fazem-se presentes no tempo da enunciação (o presente) sob a forma de *tristeza e arrependimento*, o modo como lhe vem na memória uma de suas brincadeiras de infância.

Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.

Ao associar as atitudes das professoras e a reação dos alunos da escola de periferia à reação do passarinho preso na arapuca que ele criava quando criança (“crueldade infantil”), o sentimento de **tristeza** do narrador-enunciador, na fase adulta (tempo da enunciação), eleva-se ao grau de **sofrimento**.

Sofri conversando com professoras de ensino médio, em escolas de periferia. O que elas contam são relatos de horror e medo, [...].

Ouvindo seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e as domadoras, com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres..

O aforismo que nasce dessa convergência de sentimento (aspecto pontual do tempo) - *tristeza* (crueldade infantil) e *sofrimento* (relato das professoras) – é que, em tese, provoca no enunciador o duplo conceito de escola: *escola asa* e *escola gaiola*. Diz-se em tese, porque certamente deve haver outros fatores que levam o autor a pensar a escola assim. Mas é através desse duplo conceito que se estabelece, no discurso, o **duplo juízo de valor** que o autor faz da educação escolar: a educação que *encoraja o vôo* (tema da **liberdade**) e a educação que *faz desaprender a voar* (tema da **opressão**). Assim estabelecido por ele, o enunciador não se omite em se posicionar quanto a qual dos dois valores estabelecidos a escola deve ou não ostentar a fim de identificar-se com o “ideal” de uma boa educação, posição esta que o enunciatário do discurso depreende facilmente pelo modo como se porta o enunciador ao dizer:

Quem está aprendendo [ensinando] ferramentas e brinquedos está aprendendo [ensinando] liberdade.

Para o enunciador-narrador, a educação ideal se resume nas palavras “ferramentas” (aquilo que é vital) e “brinquedos” (aquilo que dá prazer), figuras que, no discurso cronístico, preenchem o tema da *utilidade vs. inutilidade*, conforme esclarece o próprio enunciador-narrador em seguida:

“Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Depreende-se, então, que a *utilidade* é o pensamento (uma ferramenta) de que se precisa para viver, e só para esse fim, e a *inutilidade* é um brinquedo que torna possível a felicidade. Assim, embora o autor não estabeleça quais são esses conhecimentos que chama de ferramentas – tudo indica que não constituem nenhuma referência aos conhecimentos científicos ensinados na escola formal – tem-se que a educação ideal é aquela que ensina tanto o que é *útil* quanto o que é *inútil* para o ser humano. O aprendizado desses dois valores resulta no tema da **liberdade**, figurativizado no discurso pelos lexemas “corpo” e “asas”: o corpo que “dá as ordens” para o aprendizado e as asas que, como instrumentos do corpo (inteligência), transformam o aprendizado em felicidade.

No que diz respeito à **desembreagem espacial**, além do espaço da enunciação, aquele de onde o enunciador profere o discurso, há dois outros que se configuram, pode-se assim dizer, em espaços da confluência do pensamento do enunciador-narrador a respeito da educação: o **espaço da escola de periferia** e o **espaço da infância**. Note-se que, embora o narrador se refira a um *tempo da infância*, há que se pressupor um lugar onde este agia como criança.

Ainda que revelem tão-somente as suas experiências existenciais, os espaços enunciados respondem de certo modo pelo processo de transformação do narrador. Na busca pelo passado, o espaço da infância configura-se no espaço da tristeza, porém amenizada pela inocência, o que reforça a caráter romântico do narrador; enquanto o espaço da escola da periferia configura-se no espaço das causas do seu sofrimento como pessoa adulta (o medo e o horror). Dessas duas experiências vividas dá-se o início da transformação que, no discurso, é recoberto pela figura do *aforismo*, instrumento da enunciação que projeta o enunciador como um sujeito competente para dizer o que diz sobre a escola.

Apresentamos a seguir um quadro contendo as relações *temático-figurativas* subjacentes à crônica ora examinada, além daquelas que já foram vistas até agora, que nos permitem enquanto enunciário deste discurso, perceber imagens do mundo real (**figuras**), com as quais o enunciador reveste sua concepção da escola de método científico (**temas**).

ESCOLA	
TEMAS	FIGURAS
Arrogância	“O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os programas oficiais.”
Opressão	“Há escolas que são gaiolas”, “gaiolas”, “provas”, “avaliações”, “exames elaborados pelo Ministério da Educação”.

PROFESSORES	
TEMAS	FIGURAS
Alienação/Ignorância	“Pobres professoras, também engaiolados...”, “O seu sonho é livrar-se de tudo aquilo [a indisciplina], ”. ...Assim, todo professor, ao ensinar, teria que perguntar:...” perguntar:...”
Submissão/Imobilidade	“São obrigadas a ensinar o que os programas mandam”, “A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma que as fecha junto com os tigres.”

NARRADOR	
TEMA(S)	FIGURA(S)
Flexibilidade/mobilidade	“Pois ontem, de repente, esse aforismo me atacou:..”, “Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.”, “Há esperança...”

ALUNOS	
TEMA(S)	FIGURA(S)
Indisciplina/Inquietude	“... jaula de tigres famintos [alunos], dentes arreganhados, garras à mostra”, “O pássaro [o aluno] se lançava furiosamente contra os arames, batia as asas, crispava as garras, [...]”
Liberdade	“Há escolas que são asas”, “vôo”, “ferramentas”, “brinquedos”, “corpo”, “É ele (o corpo) quem dá as ordens.”

Motivadas pelo desejo de liberdade dos alunos (“escolas asas”), que se dará por meio da desconstrução da escola formal (“escola gaiola”), *indisciplina* e *inquietude* são elementos temáticos positivos (eufóricos) no contexto discursivo da crônica, tanto que são preenchidas figurativamente como um ato de reação à *submissão* e à *alienação* dos professores (as) em sua relação com os programas oficiais da educação.

Da mesma forma, o tema da *flexibilidade/mobilidade*, ancorado no narrador, reflete a necessidade de insubmissão àquilo que nos oprime (idéia de imobilidade), sem se permitir sermos “atacados” por outras experimentações. No caso dos professores, o elemento opressor é o sistema formal de educação que acaba também por impedir os “vôos” dos alunos. Nesse contexto, *flexibilidade/mobilidade* constrói metaforicamente o tema da desconstrução da escola que faz uso dos métodos científicos.

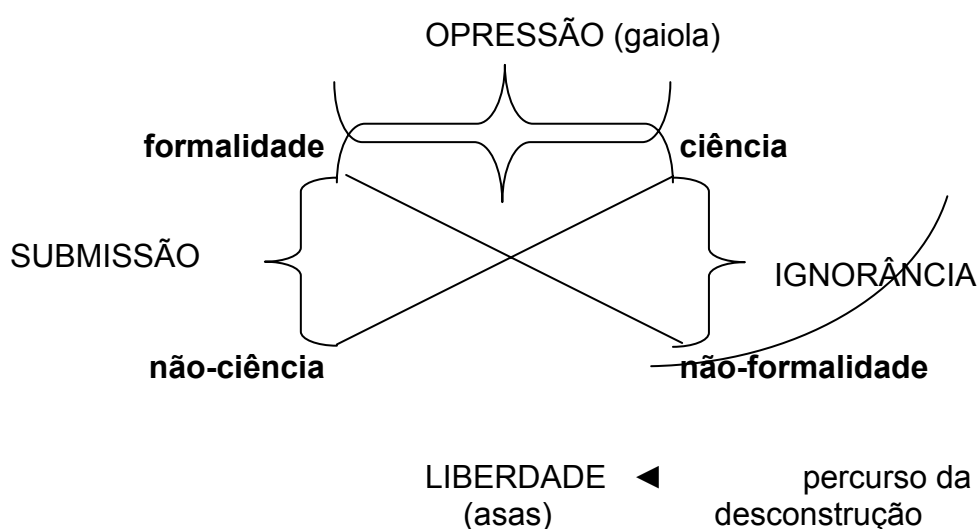
6.3 Estruturas fundamentais

A partir das estruturas narrativa e discursiva desta crônica, procuramos formalizar alguns sistemas de valores da nossa cultura, no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem na educação escolar, subjacentes a este discurso literário.

Convém lembrar que, ao se analisar especificamente a atuação do sujeito narrador, observa-se que este, de posse de um *saber* (a existência de “escolas asas” e “escolas gaiolas” e as diferenças entre ambas), encontra nos professores uma espécie de *anti-sujeito* que precisa ser convencido da necessidade da *desconstrução* da escola formal como lugar da ciência. Embora não se revele um

opponente às ações do narrador, o professor é caracterizado, por seu estado de alienação e/ou submissão, como um ator comprometido com a burocracia oficial, atitude esta que colabora para a visão negativa da escola perante a sociedade a que pertence. A relação ensino-aprendizagem, neste caso, tendo como princípio a burocracia (“dar o programa, fazer as avaliações”), compromete as relações de afetividade, afetando diretamente a busca pela liberdade do ser educando e do próprio professor.

Portanto, com base na teoria discursiva, procuramos estabelecer o quadrado semiótico da **escola formal brasileira de método científico**, com base na tensão dialética **liberdade** (“escolas asas”) vs. **opressão** (“escola gaiolas”) que determina, na visão do narrador-enunciador, as relações de ensino-aprendizagem do sistema oficial de ensino no Brasil, baseadas nas idéias de formalidade vs. ciência.



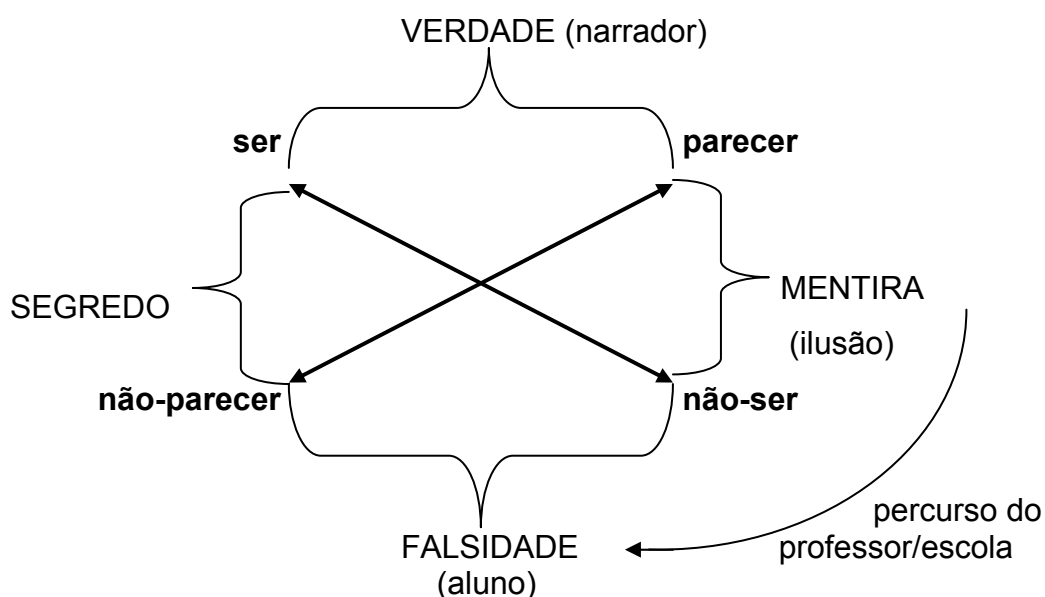
Na dêixis temática *formalidade vs. ciência*, sob o domínio do metatermo *opressão*, está o actante *professor-escola* que age contra os anseios dos alunos que é a *liberdade*, valor também defendido pelo narrador.

A *liberdade*, situada como metatermo do percurso tensivo *não-ciência vs. não-formalidade* configura-se, assim, num aspecto positivo para o narrador e para os alunos; enquanto a *ciência*, associada aos métodos formais, gera *opressão* e, como tal, é vista como algo negativo pela sociedade e pelo narrador-enunciador.

Ainda sobre a atuação do actante *professor-escola*, é o “medo”, muitas vezes, que o torna **submisso** aos métodos científicos, muito embora desconhecendo o caráter formal da ciência. Neste caso, este actante passa a ocupar na narrativa o eixo tensivo da contradição *não-ciência vs. formalidade* que o caracteriza como um ator em situação de conflito com seu papel de educar.

A dêixis *ciência vs. não-formalidade*, cujo metatermo é a *ignorância*, não chega a ser ocupado por nenhum dos actantes, mas é o percurso pelo qual o narrador-personagem dá início à idéia do que é ensinar para a *liberdade*: é preciso *ignorar* (esquecer) as formalidades dos programas oficiais (de base científica) para entender o *corpo* como *sujeito da educação*. Portanto, ignorar, no sentido de desconsiderar os métodos formais exigidos pela ciência, é uma axiologia positiva, cuja intenção enunciativa é a *desconstrução* da escola como espaço do aprender por meio da racionalização das idéias.

Um outro dado interessante que se pôde verificar nesta análise diz respeito à impressão de que o enunciador tem do aluno, configurado aqui com um actante secundário no tripé **escola-professor-sociedade**. Para tanto, retomamos aqui o quadrado sobre a tensão temática *ser vs parecer*, a fim de determinar o verdadeiro valor desse ator, enquanto ser atuante, na sua relação com o outro no espaço da escola.



No eixo que tem com metatermo *verdade* (= *ser vs. parecer*), encontra-se o narrador-personagem, actante que, após ser tomado pelo aforismo, torna-se consciente da necessidade de mudança nos modos da educação formal.

Na dêixis da contraditoriedade *parecer vs. não-ser*, que tem como metatermo *mentira/ilusão*, está o actante *professor-escola* que, desprovido de consciência do seu papel de educador, não tem autoridade suficiente para fazer do espaço da escola um espaço de felicidade; conseqüentemente, além de perder a confiança em si mesmo, não tem também o devido reconhecimento da sociedade. Neste percurso, metaforizado na imagem dos urubus da parábola, o *professor-escola* acaba se tornando uma farsa dentro do sistema educacional.

Como vítima do sistema, no papel de quem é aprendiz por meio da razão, o aluno também transita por esse eixo *parecer vs. não-ser* como figura da ilusão ao fingir que compartilha da mesma linguagem do professor (linguagem dos programas oficiais). No entanto, com tal aparece na perspectiva do enunciador, de fato ocupa o eixo da dialética *não-parecer x não-ser*, cujo metatermo é *falsidade*, porque não é o protagonista, como deveria ser, do percurso da aprendizagem arquitetado pela escola de ideologia cientificista e intelectual.

Convém ressaltar que este aluno, situado na base tensiva *não-parecer vs. não-ser*, não pode ser responsabilizado pelo *status-quo* que ocupa. Esta responsabilidade cabe ao actante *professor-escola* que, em não sendo capaz de mudar a condição do aluno - de “violentos” e “tigres famintos” para o *poder-saber* voar – e insistindo nos métodos formais de educação, assume também a condição de falsa instituição, o que reforça a necessidade da desconstrução desta escola que prima pelos métodos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças entre um sábio e um cientista? São muitas e não posso dizer todas. Só algumas. (...) Para o cientista, o silêncio é o espaço da ignorância. Nele não mora saber algum; é um vazio que nada diz. Para o sábio o silêncio é o tempo da escuta, quando se ouve uma melodia que faz chorar, como disse Fernando Pessoa num de seus poemas. (...) Outra diferença é que para ser cientista há de se estudar muito, enquanto para ser sábio não é preciso estudar. (ALVES)³⁷

Neste trabalho, fizemos uma análise semiótica de três crônicas de Rubem Alves no nível das estruturas de superfície - narrativas e discursivas - e no nível das estruturas fundamentais (ou axiologia profunda), com o intuito de revelar os valores e a visão de mundo do autor subjacentes ao *corpus* escolhido, cuja tendência, do nosso ponto de vista, é de *desconstrução* da escola como espaço do fazer científico, tema deste trabalho.

O interesse pelo tema surgiu da nossa observação, no espaço do nosso contexto de trabalho, de que esse autor, de forma convergente e/ou divergente, tem exercido grande influência no cenário pedagógico brasileiro ao abordar a educação escolar como tema de suas crônicas.

Dessa observação, veio então o interesse em conhecer a obra do autor. As primeiras leituras que fizemos dos seus textos, publicados e republicados nos últimos anos, nos colocou em confronto com o modo idealista de Alves de pensar a educação escolar.

A escola idealizada por Alves, ao contrário daquela que temos em mente, parece rejeitar os métodos pedagógicos que se baseiam nas competências e habilidades próprias da visão teórico-científica. A nosso ver, a prática teórico-científica tem como objetivo proporcionar ao aluno os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento intelectual, a partir de atitudes racionais e cognitivas, com vistas a sua formação crítica, cidadã e humanista. Ao menos, enquanto professor do Ensino Médio da rede pública de ensino, é esse o papel fundamental que pensamos para a educação escolar. Mas, como a impressão que ficou das

³⁷ ALVES, R. Revista educação. São Paulo: Segmento. Edição 125, ago, 2007.

leituras iniciais da obra de Alves foi outra, isso nos fez submeter algumas de suas crônicas - *Pinóquio às avessas*, *As lições dos moluscos* e *Gaiolas ou asas?*- a esta análise, cuja fundamentação teórica é a semiótica discursiva.

No entanto, a questão central que, a partir das observações feitas e das leituras iniciais, nos levou a realizar esse trabalho teve como elemento motivador a idéia de *desconstrução* formulada por Derrida. Decidimos, então, a partir disso, que o nosso trabalho deveria iniciar uma investigação dos fundamentos ideológicos e discursivos que sustentam a idéia de educação escolar, recorrente nas crônicas do autor, como uma proposta de desconstrução da escola formal. Para tanto, após selecionarmos o corpus do trabalho, levamos em conta o aspecto ficcional dos textos escolhidos que, enquanto gênero literário e envolvido pelo tom poético e metafórico que lhes dá o autor, nos poderia levar a precipitações e equívocos interpretativos.

Efetivamente, as análises semióticas das crônicas, em especial no nível das estruturas fundamentais, apontaram-nos que a escola idealizada por Alves tende a prescindir das competências e habilidades de base científica, como o raciocínio e o cognitivo, para, em vez disso, pôr em evidência os valores da emoção e do prazer, o que nos permite salientar a ideologia romântica do autor no que diz respeito à educação escolar, como um dos dados de maior relevância dessas análises.

A importância que dá o discurso cronístico de Alves ao *fazer-ser* por meio da pedagogia romântico-afetiva é bastante comum no autor. Pelo que se pôde depreender das leituras dos textos, a causa de o jovem aluno não ter motivação para estudar as matérias escolares é a falta de identidade entre este e à própria escola que, “de forma desonesta”, permanece primando pelos métodos científicos. Essa inadequação (não identidade) que ocorre, conforme o autor, em função do modo como são ensinadas as disciplinas escolares (por meio dos métodos científicos), não produz um efeito de *prazer* e *alegria* ao ser humano, sobretudo, ao jovem educando da atualidade, carente de outras motivações (“espantos”) e tomado de incertezas naquilo que a escola lhe oferece.

A propósito, ainda com relação ao jovem aluno, é este, segundo o discurso cronístico, quem mais sofre as conseqüências do sistema de ensino que tem como base pedagógica a formalidade e a rigidez metódica. É nesse sentido que, para o autor, o sistema formal de ensino é, ao mesmo tempo, desumano e burocrático. Desumano porque, não preenche as carências afetivas e emotivas do aluno; e

burocrático, porque é **construído** a partir da égide das teorias científicas. Segundo o pensamento alvesiano, isso explica a *inquiétude* e a *indisciplina* do jovem educando, que precisam ser interpretadas como sinais de busca pela *liberdade* e que tem nas *relações de afeto* as bases de e para uma *escola ideal*, aquela que gera prazer e alegria.

Quanto à metodologia, verificou-se que o que parece dar prazer e alegria, segundo o ideal de educação escolar criado no e pelo discurso alvesiano, é tudo aquilo que não é ensinado ou aprendido com o objetivo de ser algo, mas o que se presta ao “descompromisso” do vir a ser. Essa metodologia, de ideal romântico, tem por princípio o gosto pelo que é “inútil” (ou “desutilidade”), isto é, o gosto por todas as **coisas** que são capazes de nos levar à “irracionalidade”, como afirma o autor repetidamente em suas crônicas: “Só o que é inútil é que dá prazer”.

No que se refere ao professor e sua relação com o educando, constatou-se que, na maioria das vezes, essa relação se sustenta no modo do *parecer-ser* (falsidade), tanto por parte de um como de outro. O professor porque se prende ao tradicional; o aluno porque, finge, quando quer, o interesse pela teoria escolar. Nessa relação de falsidade se manifestam, ancorados no professor, em função do seu apego à tradição escolar de base científica, os temas da *alienação*, da *submissão* e da *inflexibilidade/imobilidade*. No aluno, manifestam-se os temas da *indisciplina* e da *liberdade*.

Nesse contexto, o professor aparece condicionado a uma dupla função no contexto sócio-educacional: como elemento mediador das emoções e do afeto (“ensinar brinquedos”), a função de aproximar o aluno com o meio sócio-educativo da escola, sem deixar que se perca de vista também a função de agente de transformação social, como mediador dos conhecimentos necessários à sobrevivência do ser educando (“ensinar ferramentas”).

O professor que não cumpre essa dupla função de ensinar, seja por falta de recursos pedagógicos/financeiros, seja por sua postura contrária à função de mero mediador das relações afetuosas, presta, de acordo com o discurso alvesiano, certo desserviço à sociedade porque aparece sendo visto como um profissional incompetente para fazer do outro (no caso, o aluno) um ser romanticamente educado e feliz. Isso, ainda nos dias de hoje, numa sociedade que se auto-define como emergente e preocupada em se modernizar.

Por meio dos *quadrados semióticos*, dados os limites das análises, foram constatadas as seguintes tensões dialéticas discursivas que, de alguma maneira, se relacionam à proposta temática da desconstrução da escola de base científica: *ser x parecer* (verdade), *não-ser x não-parecer* (falsidade); *dever x prazer* (responsabilidade), *não-dever x não-prazer* (irresponsabilidade e indiferença); *razão x emoção* (existência e realismo), *não-razão x não-emoção* (inexistência e idealismo); *formalidade x ciência* (opressão), *não-ciência x não-formalidade* (liberdade). Essas tensões dialéticas, assim descritas, afirmam a proposta de desconstrução da escola formal e acabam por definir a visão romântica que o autor tem da educação.

Por fim, em face do que foi exposto na presente pesquisa, faz-se necessário reconhecer a importância de se estudar a obra de Rubem Alves, não só por seu aspecto literário, mas também pela influência ideológica que ela exerce na sociedade, sobretudo no campo da educação escolar.

Deve-se ressaltar que, no conjunto dos dados semioticamente examinados, as análises por ora realizadas não finalizam a compreensão/interpretação da desconstrução que Rubem Alves propõe à escola de base científica. Isso porque, não há como deixar de observar, o autor demonstra - embora, muitas vezes de forma ambígua - um alto grau de complexidade e riqueza temático-figurativa no contexto de suas crônicas.

Entretanto, acreditamos que essas análises poderão contribuir, enquanto campo de pesquisa, para uma melhor compreensão dos debates sobre educação, em suas mais variadas vertentes ideológicas, que compõem o cenário pedagógico brasileiro.

Assim sendo, ao encerrarmos nossa pesquisa, deixamos como proposta para reflexão do tema as seguintes palavras as quais tomamos de empréstimo do educador Paulo Freire, palavras estas que constam de seu livro *Política e educação*, no momento em que aborda a questão da educação escolar como ato político-pedagógico:

Uma coisa é a 'formação' que dão aos seus filhotes os sabiás cujo canto e boniteza me encantam, saltitantes, na folhagem verde das jabuticabeiras que temos em frente a nossa biblioteca e outra é o cuidado, o desvelo, a preocupação que transcende o instinto, com que os pais humanos se dedicam aos seus filhos (FREIRE, 1993, p. 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. 8ª ed. Campinas/SP: Verus, 2003.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 6ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2006.
- ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANTONIO, Severino. *Algumas palavras sobre Rubem Alves e sua poética*. 2007.
Disponível: <www.dialogosdoser.com/textos_poemas/algumas_palavras_Rubem_Alves.pdf>. Acesso em 05.09.2008.
- BARROS, Diana. Luz. Pessoa de, FIORIN, José. Luiz. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo. Edusp. 1994
- BARROS, Diana. Luz. Pessoa de. *Estudos do discurso*. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à lingüística II – princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARROS, Diana. Luz. Pessoa de. *Teoria do discurso, fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- BARROS, Diana. Luz. Pessoa. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1994.
- BRANDÃO, Helena. H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 4ª ed. Campinas/SP: UNICAMP, , 1995.
- CARTA CAPITAL. *Docência nunca mais* (reportagem). São Paulo: Confiança, ano XIII, nº 455, 01 de agosto de 2007, p. 36-38.
- CEREJA, William Roberto., MAGALHÃES, Tereza .Cochar. *Literatura brasileira* (2º grau). Cap. 09. São Paulo: Atual, 1995, p. 98-106.
- CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. Novo Ensino Médio. Cap. 1. São Paulo: Ática, 2000, p. 109-113.
- DISCINI, Norma. *A comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

- DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- FIORIN, José. Luiz. *A noção de texto na semiótica*. São Paulo: USP, s/d.
- FIORIN, José. Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1995
- FIORIN, José Luiz. *Pragmática*. In: _____. *Introdução à lingüística II – princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *Crítica à educação brasileira*. In: _____. *Concepção dialética da educação – um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMIDE, Denise Carmago. *Rubem Alves e o pensamento educacional-liberal: aproximações*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.
- OROZCO GÓMEZ, Gugillermo. *Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas*. In: *Revista Comunicação e Educação*. V. 10. p. 57-68. São Paulo: Moderna-USP, 1993
- GREIMAS, Audrian Julien, COURTÈS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- GREIMAS, Algirdas Julien, FONTANILLE, Jacques. *A existência semiótica*. In: _____. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ed. Ática, 1993, p. 10-14.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica do discurso científico*. Da modalidade. Rio de Janeiro: DIFEL/SBPL, 1976.

- HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LANJONQUIÈRE, Leandro de. *O fracasso de hoje: a escola que faz falta*. Revista E –SESC-SP, nº 12, ano 13, junho de 2007
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LORENZ, Roseméri. *Pluriisotopia na construção dos textos humorísticos*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo-RS/UPF editora, 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio, OSTERMANN, Fernanda. *Sobre o método científico*. Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS, Cad.Cat.Ens.Fis., v 10, n. 2, p. 108-117, ago., 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1993.
- PÁTIO: REVISTA PEDAGÓGICA. *O círculo vicioso da exclusão* (reportagem). Porto Alegre: Artmed, ano X, nº 39, ago/out. 2006. p. 24-28.
- REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. *A educação como descoberta* (entrevista). São Paulo: Segmento, ano II, nº 20, jul. 2007, p. 12-18
- SALGUEIRO, Fabiana Rinaldi. *Epistemologia do afeto: a contribuição de Rubem Alves para o pensamento educacional brasileiro*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, 2004.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 3ª ed, 1987.

VIEIRA, Antônia Joana. *O elevado e o simples no discurso de Rubem Alves: através das teorias bakhtinianas do dialogismo e da polifonia*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2000.

VANSCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho, BRITO, Regina Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora Vozes-Mack Pesquisa, 2006.

Outras referências do autor:

ALVES, Rubem. *Alegria de ensinar*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

ALVES, Rubem. *Ao professor, com meu carinho*. Campinas-SP: Verus, 2004.

ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim – um bairro que virou escola*. Campinas-SP: Papirus, 2004

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, Rubem, DIMENSTEIN, Giberto. *Fomos maus alunos*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

ALVES, Rubem. *Livro sem fim*. São Paulo-SP: Loyola, 2002.

ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas – uma estória sobre crianças e escola*. Campinas-SP: Verus, 2005

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos*. Campinas-SP: Verus, 2005.

Outras referências sobre o autor:

DAMIANO, Gilberto Aparecido. *O mestre do jogo: Rubem Alves*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 1996.

NUNES, Antonio Vidal. *Rubem Alves e a Educação dos Sentidos – Um estudo de seus pressupostos pedagógicos e filosóficos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2001.

SCOFANO, Reuber Gerbasso. *Iluminação e desaprendizagem: a pedagogia de Rubem Alves*. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, 2002.

SCOFANO, Reuber Gerbasso. *Subsídios para educação ético-política do jovem mediante do sagrado*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, 1994.

Sites:

www.rubemalves.com.br (em 10.02.2008)

www.cut.org.br (em 16.04.2008)

www.revistaepoca.globo.com (em 10.02.2008)

www.dialogosdoser.com (em 05.09.2008)

ANEXOS

ANEXO I

PINÓQUIO ÀS AVESSAS³⁸

Não conheço estória que combine malandragem psicanalítica com convicção pedagógica como Pinóquio. Depois de levar a criança a se identificar com um boneco de pau, a trama progride proclamando que é necessário ir à escola para se virar gente. Caso contrário o destino inevitável é virar burro, com rabo, orelhas, zorro e tudo o mais que pertence à burrice. Claro que este é um golpe desonesto. Seria necessário dizer com clareza aquilo que aqui ficou simplesmente mal dito, contando sobre o destino invertido daqueles que eram de carne e osso ao entrar na escola e só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau.

Alguém já devia ter dito estas coisas às crianças: é uma exigência da honestidade. Mas ninguém até agora se atreveu. A razão? Parece que dentro de cada um de nós mora um Gepeto. A inversão do *script* poderia parecer uma tentativa de corromper a juventude, e o inovador acabaria por ser enxotado, como se fosse parte do bando de espertalhões que desviou Pinóquio do sagrado caminho em busca da humanidade, o caminho da escola.

Quero tomar este risco. Ainda vou inverter a tal estória. A moral já está pronta: por vezes, maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender.

Sei que esta proposta é insólita e que o leitor, meio Gepeto sem o saber (como eu também, quando mando meus filhos à escola), haverá de me pedir explicações. Confesso que não tenho muitas evidências em minha mão. Ainda não fiz as pesquisas e nem fichei as notas de rodapé. Mas os meus pensamentos se metamorfosearam em uma parábola que passo a contar.

O rei Leão, nobre e cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os principais do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. É assim se organizaram os currículos, com todo rigor e precisão que as últimas conquistas da didática e da psicologia da aprendizagem podiam merecer. Elaboraram-se sistemas sofisticados de avaliação para teste da aprendizagem. Os futuros mestres foram informados da importância do diálogo para que o ensino fosse mais eficaz e chegavam mesmo, vez por outra, a citar Martin Buber. Isto tudo sem falar na parafernália tecnológica que se importou do exterior, máquinas sofisticadas que podiam repetir as aulas à vontade para os mais burrinhos, e fascinantes circuitos de televisão. Ah! Que beleza. Tudo aquilo dava uma deliciosa impressão de progresso e

³⁸ ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

eficiência e os repórteres não se cansavam de fotografar as luzinhas piscantes das máquinas que haveriam de produzir saber, como uma linha de montagem produz um automóvel. Questão de organização, questão de técnica. Não poderia haver falhas.

Começaram as aulas, de clareza meridiana. Todo mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o cheiro e o gosto bom da carniça, podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores. Por mais que fizessem ordem unida para aprender o gingado do urubu, bastava que se pilhassem fora da escola para que voltassem todos os velhos e detestáveis hábitos de andar. E o pavão e as araras não paravam de cochichar, caçoando da cor dos urubus: “Preto é a cor mais bonita? Uma ova...”

E assim as coisas se desenrolaram, de fracasso a fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam. E todos comentavam, sem entender: “A educação vai muito mal...”

Gosto de estórias porque elas dizem com poucas palavras aquilo que as análises dizem de forma complicada. Todo mundo reclama do fracasso da educação no Brasil. Os alunos de hoje não são como os alunos de antigamente. Nem mesmo sabem escrever. Que dizer do aprendizado da ciência, esta coisa tão importante para o projeto Brasil grande potência? E eu fico a me perguntar se o problema não está justamente aqui. Um bem-te-vi que consiga ser aprovado com distinção na escola dos urubus (quem sabe com um daqueles Q.Is de causar inveja?) pode ser muito inteligente para os urubus. Bem-te-vi é que ele não é. Não passa de um degenerado. E aqui volto à moral da estória do Pinóquio às avessas, que ainda vou escrever, aquela mesma que causou o espanto: por vezes, a maior prova de inteligência e encontra na recusa em aprender.

É que o corpo tem razões que a didática ignora. Vomitar é doença ou é saúde? Quando o estômago está embrulhado, aquela terrível sensação de enjôo, todo mundo sabe que o dedo no fundo da garganta provocará a contração desagradável mais saudável. Fora com a coisa que violenta o corpo! Nietzsche dizia em certo lugar (não consegui encontrar a citação) que ele amava os estômagos recalcitrantes, exigentes, que escolhiam a sua comida, e detestava os avestruzes, capazes de passar em todos os testes de inteligência, por sua habilidade de digerir tudo. Em cada vômito uma denúncia: a comida é imprópria para a vida.

E eu me pergunto se este tão denunciado e tão chorado fracasso da educação brasileira não será antes um sinal de esperança, de que continuamos capazes de discernir o que é bom para o corpo daquilo que só é bom para o lucro. Esquecer depressa: não é esta a forma pela qual a cabeça vomita a comida de urubu que lhe foi imposta? Cursinho vestibular, exame vestibular: banquete de urubu? É fácil saber. Que se sirva a mesma comida, seis meses depois.

Uma idéia a ser explorada: para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-te-vi será sempre um urubu de segunda categoria. Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação. É isto: começar do desejo...

ANEXO II

AS LIÇÕES DOS MOLUSCOS³⁹

Os moluscos (do latim *molluscus*, mole) são animais de corpo mole, dentre os quais estão o caramujo e as ostras. Seus corpos macios são presas fáceis e apetitosas para os predadores gulosos. À medida do que sabemos, os moluscos não têm capacidade para pensar. O que não significa que não sejam inteligentes. Acontece que a inteligência dos moluscos não se encontra na cabeça; ela se encontra no seu corpo. Parafrazeando Pascal: “O corpo tem razão que a própria razão desconhece”, com o que Freud concordaria. Os moluscos são inteligentes sem precisar pensar. E foi assim que eles, movidos pela necessidade de sobrevivência, para se proteger dos predadores, construíram carapaças, protetoras que os protegessem: as conchas.

Confesso que fico assombrado contemplando a concha espiral de um simples caramujo de jardim. Essa experiência de espanto perante um objeto, os gregos diziam que é dela que surge o pensamento. Os caramujos me espantam. Espantado, penso: “Como é que essa gelatina estúpida é capaz de construir esse objeto assombroso, a sua concha espiral de perfeição matemática?” Dentro do corpo de cada molusco mora um matemático invisível. Jogando o “jogo do bocó” que aprendi no *Livro sobre nada*, do poeta mato-grossense Manoel de Barros, eu digo: “os caramujos me metafisicam...” Eles me fazem pensar sobre o mistério do universo. Uma das tarefas mais alegres de um educador é provocar, nos seus alunos, a experiência do espanto. Um aluno espantado é um aluno pensante...

Pois parece que Piaget sofreu de espantos parecidos com os meus diante dos moluscos. Tanto assim que nos anos de sua juventude se dedicou a pesquisá-los nos lagos da Suíça. Mas, de repente, ele deu um salto dos moluscos para a psicologia da aprendizagem entre os humanos. Os desavisados concluem: Piaget mudou de espanto. Não. Ele não mudou de espanto. Apenas mudou de molusco. Pois nós, seres humanos, somos semelhantes aos moluscos. Aquilo que os moluscos fazem é uma metáfora daquilo que nós fazemos. Observando os moluscos, ele compreendeu melhor os seres humanos. Porque o nosso corpo também é mole. Compare o seu corpo com o corpo de um tatu, de um rato, de um coelho, de um gambá, de um beija-flor. Eles sobrevivem usando apenas como ferramenta o corpo que receberam por nascimento. Mas nós – ai de nós! Que seria de nós se só contássemos com o nosso corpo para sobreviver? Morreríamos. Se nós sobrevivemos foi porque fizemos o que os moluscos fizeram: *construímos* conchas.

Mas há uma diferença. Os moluscos já nascem sabendo. Não precisam aprender. Seus corpos já nascem com um *chip* com todas as informações necessárias para a construção das conchas. O programa está pronto. Nós, ao contrário, não nascemos sabendo. Nosso corpo, por nascimento, nada sabe. E essa é a razão por que temos de aprender. E esse é o sentido da educação: educação é o processo pelo qual as gerações mais velhas ajudam as gerações mais novas a aprender a arte de construir conchas.

³⁹ ALVES, R. Conversas sobre educação. Campinas-SP: Verus, 8ª ed., 2003

Que são nossas conchas? Nossas conchas são formadas com aquilo que inventamos e construímos para sobreviver... Parte da educação, assim, é o aprendizado das técnicas e artes necessárias à produção dos objetos que vão completar o nosso corpo mole, dando-lhe maior eficácia. Faca é melhoria dos dentes e das unhas. Escada é melhoria das pernas. Óculos são melhorias dos olhos. Computador é melhoria do cérebro. Foi a nossa fraqueza, o nosso corpo mole, que nos obrigou a pensar. Nossa inteligência é filha da nossa fraqueza.

Há, em Juiz de Fora, um velho professor que viveu espantado pelos moluscos. Seu espanto foi tão grande que dedicou sua vida a colecionar conchas de moluscos. São milhares de conchas, dos tipos mais variados, vindas de todas as partes do mundo, uma delas pesando 120 quilos. Fiquei encantado com sua beleza e perfeição matemática. Pensei que a vida não se contenta em produzir objetos úteis. Uma concha é, de fato, um objeto útil para o molusco que mora nela. É uma casa. Mas não é simplesmente uma casa. É uma casa espantosamente bela...

Talvez, contemplando os estúpidos moluscos, poderemos aprender algo sobre educação. Primeiro, que é necessário aprender as utilidades e as competências. Aprender ferramentas úteis. Sem elas não se sobrevive. Segundo, que é necessário aprender as desutilidades, as coisas que, sem servirem para nada, nos dão alegria e razões para viver. Ler o Manoel de Barros, fazer o “jogo do bocó”, aprender a adivinhar as nuvens, Mário Quintana diria “olhar uma paineira florida, ver figuras, ouvir Bach e Villa-Lobos, armar quebra-cabeças, ouvir a viola de dez cordas do Ivan Vilela...” A ordem do poder e a ordem do amor. Sem o amor, o poder é estúpido. Sem o poder, o amor é fraco. Mas, quando os dois se encontram, vem a alegria. E, como disse Oswald de Andrade, “a alegria é a prova dos nove...” Esse é o resumo da educação.

ANEXO III

GAIOLAS OU ASAS?⁴⁰

Os pensamentos me chagam inesperadamente, na forma de aforismos. Fico feliz porque sei que Lichtenberg, William Blake e Nietzsche frequentemente eram também atacados por eles. Digo “atacados” porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, esse aforismo me atacou: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Por que a essência dos pássaros é voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri conversando com professoras de ensino médio, em escolas de periferia. O que elas contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... e elas, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas: dar o programa, fazer avaliações... Ouvindo seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e as domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres... Sentir alegria ao sair de casa para ir para a escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O seu sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que as fecha junto com os tigres.

Nos tempos da minha infância, eu tinha um prazer cruel: pegar passarinhos. Fazia minhas próprias arapucas, punha fubá dentro e ficava escondido, esperando... O pobre passarinho vinha, atraído pelo fubá. Ia comendo, entrava na arapuca, pisava no poleiro – e era uma vez um passarinho voante. Cuidadosamente, eu enfiava a mão na arapuca, pegava o passarinho e o colocava dentro de uma gaiola. O pássaro se lançava furiosamente contra os arames, batia as asas, crispava as garras, enfiava o bico entre os vãos, na inútil tentativa de ganhar de novo o espaço, ficava ensangüentando... Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.

Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?

Alguns me falarão sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorar de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, é preciso que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor.

⁴⁰ ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas-SP: Papirus, 2002.

Mas eu pergunto: Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?

O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E para testar a qualidade da educação se criam mecanismos, provas, avaliações, acrescidas dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Você sabe o que é “dígrafo”? E os usos da partícula “se”? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heróico o brado retumbante”? Qual a utilidade da palavra “mesóclise”? Pobres professoras, também engaioladas... São obrigadas a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata sua experiência com as escolas: “fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam decidido que eu deveria aprender – e aprender à sua maneira...”.

O sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. “Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma. No momento em que escrevo estou ouvindo o coral da *Nona Sinfonia*. Não é ferramenta. Não serve para nada. Mas enche a minha alma de felicidade. Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação.

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescerem... Assim, todo professor, ao ensinar, teria que perguntar: “Isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo?”. Se não for, é melhor deixar de lado.

As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o vôo dos seus alunos. Há esperança...

ANEXO IV

Formato da consulta sobre R. A. nas escolas

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-2007**

Caro professor, cara professora,

O nosso tema de pesquisa no curso de **Mestrado**, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, tem como objetivo uma **análise do discurso nos textos de opinião sobre a educação escolar no Brasil**. Para isso, solicitamos sua atenção às questões que seguem, cujas respostas nos servirá de apoio para o desenvolvimento dos trabalhos.

Gratos pela atenção e colaboração.

Nome da Unidade Escolar: _____

D) Considere os nomes de alguns pensadores e teóricos da educação e responda, por favor, as questões que seguem, indicando a(s) letra(s) correspondentes ao nome. (**Obs: no caso da opção “G”, revele ao menos um nome**)

- | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------|
| (A) Ana Teberosky, | (D) Gabriel Chalita | (G) Outro(s) |
| (B) Gilberto Dimenstein | (E) Michel Foucault | (H) Nenhum |
| (C) Roxane Rojo | (F) Rubem Alves | |

- 1) Qual ou quais deles marcaram particularmente sua vida acadêmica quanto às idéias sobre educação escolar?
- 2) Qual ou quais deles são referência nas reuniões e/ou discussões pedagógicas realizadas em sua escola?
- 3) Qual ou quais deles são referência nos cursos, palestras, *work-shop*, etc. de que você tem ou tenha participado?
- 4) Qual ou quais deles são referência na grande imprensa (televisão, jornais, revistas, internet, etc.) a que você tem mais acesso?
- 5) Qual ou quais deles são referência na imprensa especializada em educação (Revista Pátio, Nova escola, Revista da Educação, Veja Em Sala de Aula, etc.) a que você tem acesso?
- 6) Qual ou quais deles você usa ou já usou – textos e/ou citações – em suas aulas como pretexto/estímulo para leituras, produção de texto ou debates, etc. sobre o tema educação?
- 7) Qual ou quais deles apresentam idéias mais próximas daquilo que você entende como sendo fundamental para o conceito ideal de educação?
- 8) Em qual ou em quais deles você procura buscar inspirações para seu trabalho enquanto profissional da educação escolar com vistas ao conceito de educação que você almeja?

II) Por favor, leia o fragmento abaixo e, em seguida, avalie as idéias a respeito da educação contidas nele, conforme as opções que seguem. (**Escolha apenas uma das alternativas**).

“Há muita sabedoria pedagógica nos ditos populares. Como aquele que diz: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencê-la a beber a água...”. De fato: se a égua não estiver com sede, ela não beberá água por mais que o seu dono a surre... Mas, se estiver com sede, ela, por vontade própria, tomará a iniciativa de ir até o ribeirão. Aplicado à educação: “É fácil obrigar o aluno a ir à escola. O difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender...”

(A) concordo plenamente, (B) concordo parcialmente, (C) Discordo totalmente, (D) Discordo parcialmente

Mestrando: **Josiberto Carlos Ferreira Silva Mourão**
Orientador: **Professor Dr. José Gaston Hilgert**

ANEXO V

Dados da consulta sobre R. A. nas escolas

Opções		Questionamentos								Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Ana Teberosky	30	21	30	14	31	13	25	21	188
B	G. Dimenstein	15	11	21	34	23	14	11	09	138
C	Roxane Rojo	06	08	11	02	13	04	08	05	57
D	Gabriel Chalita	25	21	31	52	31	12	11	10	197
E	M. Foucault	27	07	19	10	19	12	16	18	141
F	Rubem Alves	40	18	30	32	42	27	32	27	241
G	Outro (s)	44	32	34	23	30	31	40	51	295
H	Nenhum	12	33	16	09	15	32	14	14	145

Tabela 1: Dados do questionário 01 (8 questões)

Concorda		Discorda	
Plenamente	Parcialmente	Totalmente	Parcialmente
37	55	07	08

Tabela 2: Dados do questionário 02 (1 questão)

a) A **tabela 1** mostra o número de vezes em que cada uma das opções dadas foi citada pelos professores nos oito questionamentos elaborados, podendo ser indicadas mais de uma opção; e na última coluna o total de citações correspondentes.

b) A **tabela 2** mostra o número de vezes em que cada uma das quatro opções sugeridas foi indicada pelos professores respondentes, a partir da leitura de um trecho de uma das cônicas de Rubem Alves, cujo nome não foi revelado.

c) Foi solicitado a cada um dos professores voluntários, no caso da opção “G”, que citasse ao menos um outro nome. Os mais citados foram, nesta ordem: Paulo Freire, Jean Piaget, Philippe Perrenoud, Vygotsky e Emília Ferreiro.

ANEXO VI**DEZ MANDAMENTOS DO JOVEM DA ESCOLA DO SÉCULO XXI**

- SEJA FLEXIIVEL, ISTO É, NÃO SE ESPECIALIZE DEMAIS.
- INVISTA NA CRIATIVIDADE, NÃO SÓ NO CONHECIMENTO.
- APRENDA A LIDAR COM INCERTEZAS (O MUNDO ESTÁ ASSIM)
- PREPARE-SE PARA ESTUDAR DURANTE TODA A VIDA.
- TENHA HABILIDADES SOCIAIS E CAPACIDADE DE EXPRESSÃO.
- SAIBA TRABALHAR EM GRUPO, BONS EMPREGOS EXIGEM ISSO.
- ESTEJA PRONTO PARA ASSUMIR RESPONSABILIDADES.
- BUSQUE SER EMPREENDEDOR, TALVEZ VOCÊ CRIE SEU EMPREGO.
- ENTENDA AS DIFERENÇAS CULTURAIS (O TRABALHO GLOBALIZOU-SE)
- ADQUIRA INTIMIDADE COM NOVAS TECNOLOGIAS, COMO A INTERNET.

Fonte: Conferência da UNESCO, Paris, outubro de 1998. Adaptado de Folha de São Paulo-SP, 07.10.1998.

ANEXO VI

Biografia de Rubem Alves *



"Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro..."

Rubem Alves

Rubem Alves nasceu no dia 15 de setembro de 1933, em Boa Esperança, sul de Minas Gerais, naquele tempo chamada de Dores da Boa Esperança. A cidade é conhecida pela serra imortalizada por Lamartine Babo e Francisco Alves na música "Serra da Boa Esperança". A família mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1945, onde, apesar de matriculado em bom colégio, sofria com a chacota de seus colegas que não perdoavam seu sotaque mineiro. Buscou refúgio na religião, pois vivia solitário, sem amigos. Teve aulas de piano, mas não teve o mesmo desempenho de seu conterrâneo, Nelson Freire. Foi bem sucedido no estudo de teologia e iniciou sua carreira dentro de sua igreja como pastor em cidade do interior de Minas. No período de 1953 a 1957 estudou Teologia no Seminário Presbiteriano de Campinas (SP), tendo se transferido para Lavras (MG), em 1958, onde exerce as funções de pastor naquela comunidade até 1963. Casou-se em 1959 e teve três filhos: Sérgio (1959), Marcos (1962) e Raquel (1975). Foi ela sua musa inspiradora na feitura de contos infantis. Em 1963 foi estudar em Nova York, retornando ao Brasil no mês de maio de 1964 com o título de Mestre em Teologia pelo Union Theological Seminary. Denunciado pelas autoridades da Igreja Presbiteriana como subversivo, em 1968, foi perseguido pelo regime militar. Abandonou a igreja presbiteriana e retornou com a família para os Estados Unidos, fugindo das ameaças que recebia. Lá, torna-se Doutor em Filosofia (Ph.D.) pelo Princeton Theological Seminary. Sua tese de doutoramento em teologia, "A Theology of Human Hope", publicada em 1969 pela editora católica Corpus Books é, no seu entendimento, "um dos primeiros brotos daquilo que posteriormente recebeu o nome de Teoria da Libertação". De volta ao Brasil, por indicação do professor Paul Singer, conhecido economista, é contratado para dar aulas de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (SP). Em 1971, foi professor-visitante no Union Theological Seminary. Em 1973, transferiu-se para a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como professor-adjunto na Faculdade de

* http://www.releituras.com/rubemalves_bio.asp (Dados extraídos de livros do autor e de sítios da Internet), em 10.06.2008.

Educação. No ano seguinte, 1974, ocupa o cargo de professor-titular de Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), na UNICAMP. É nomeado professor-titular na Faculdade de Educação da UNICAMP e, em 1979, professor livre-docente no IFCH daquela universidade. Convidado pela "Nobel Foundation", profere conferência intitulada "The Quest for Peace". Na Universidade Estadual de Campinas foi eleito representante dos professores titulares junto ao Conselho Universitário, no período de 1980 a 1985, Diretor da Assessoria de Relações Internacionais de 1985 a 1988 e Diretor da Assessoria Especial para Assuntos de Ensino de 1983 a 1985. No início da década de 80 torna-se psicanalista pela Sociedade Paulista de Psicanálise. Em 1988, foi professor-visitante na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Posteriormente, a convite da "Rockefeller Foundation" fez "residência" no "Bellagio Study Center", Itália. Na literatura e a poesia encontrou a alegria que o manteve vivo nas horas más por que passou. Admirador de Adélia Prado, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Octávio Paz, Saramago, Nietzsche, T. S. Eliot, Camus, Santo Agostinho, Borges e Fernando Pessoa, entre outros, tornou-se autor de inúmeros livros, é colaborador em diversos jornais e revistas com crônicas de grande sucesso, em especial entre os vestibulandos. Afirma que é "psicanalista, embora heterodoxo", pois nela reside o fato de que acredita que no mais profundo do inconsciente mora a beleza. Após se aposentar tornou-se proprietário de um restaurante na cidade de Campinas, onde deu vazão a seu amor pela cozinha. No local eram também ministrados cursos sobre cinema, pintura e literatura, além de contar com um ótimo trio com música ao vivo, sempre contando com "canjas" de alunos da Faculdade de Música da UNICAMP. O autor é membro da Academia Campinense de Letras, professor-emérito da Unicamp e cidadão-honorário de Campinas, onde recebeu a medalha Carlos Gomes de contribuição à cultura.

ANEXO VI

Entrevista do autor à Época on-line.

APRENDER PARA QUÊ?

Educador diz que a escola não leva em consideração o desejo de aprender e está longe de responder às perguntas das crianças

PALOMA COTES

Rubem Alves é um crítico do sistema de ensino brasileiro. Mas suas opiniões não carregam rancor contra quem quer que seja. Para o educador e professor emérito da Unicamp, o problema da escola é que ela não leva em consideração o desejo de aprender das crianças e está respondendo às perguntas que somente os adultos acham importantes. "Crianças fazem perguntas incríveis", avisa. Para Alves, questionamentos como "quem inventou as palavras?", ou "gato podia se chamar cavalo e cavalo se chamar gato?", são a prova viva do interesse que todo garoto tem por conhecer o mundo. Mas essa curiosidade investigativa, que leva o aluno a estudar, está longe dos programas escolares. "Existe uma expressão terrível na escola: grade curricular. Deve ter sido cunhada por um carcereiro", diz. Polêmico, propõe a extinção do vestibular e sugere que o processo seletivo para as universidades aconteça através de um sorteio. Prestes a lançar mais um livro (*Presente, Frases, Idéias e Sensações...*, Editora Papyrus), espera com a nova publicação levar ao público seus pensamentos sobre o amor e a vida. "Nem que a obra seja lida na privada", provoca.

ÉPOCA - O senhor afirma que a maioria das escolas é chata? Por quê?

Rubem Alves - Não é de hoje que a escola é chata. Ela sempre foi assim e isso acontece porque as coisas são impostas às crianças. A prova de que uma criança gosta de ir à escola é se, na hora do recreio, ela está conversando com os amigos sobre as coisas que a professora ensinou. E não se vê isso. Então fica evidente que elas gostam da escola por causa da sociabilidade, dos amiguinhos, por causa do recreio. Mas elas não estão interessadas naquilo que se ensina na escola. Você acha que um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos (grupo de duas letras usadas para representar um único fonema)? Não tem interesse nenhum. Existe outra expressão terrível: grade curricular. Já brinqueei que deve ter sido cunhada por um carcereiro. A criança está vivenciando problemas que não têm nada a ver com os assuntos das aulas. Mas os professores apenas se justificam, dizendo que o programa afirma que é aquilo que se deve ensinar e acabou. Eu diria que na escola tradicional não se leva em consideração o desejo de aprender da criança. Elas expressam isso através dos questionamentos que fazem.

"Às vezes vejo os professores como esses guias turísticos que vão todo dia ao mesmo monumento, levando um grupo diferente e repetindo as mesmas palavras"

ÉPOCA - Quais questionamentos?

Alves - Se você reparar, as crianças fazem perguntas incríveis para conhecer melhor o mundo. Uma delas é: "Quem inventou as palavras?". Há outras boas: "Gato podia chamar cavalo e cavalo chamar gato? Por que canteiro chama canteiro? Devia chamar planteiro,

que é onde ficam as plantas! Por que a chuva cai aos pinguinhos e não toda de uma vez? Se na Arca de Noé havia leões, por que eles não comeram os cabritos?" E por aí vai. Elas estão fazendo perguntas interessantes, mas as respostas não se encontram nos programas.

ÉPOCA - Por que o modelo de educação existe há tanto tempo?

Alves - Porque existe certa presunção da nossa parte, da parte dos adultos, de que as crianças não sabem nada, de que elas são vazias. E de que nós é que temos o saber. Também achamos que só nós podemos determinar o que elas têm de aprender. Isso é o que Paulo Freire denominou de educação bancária. Você vai sempre fazendo depósitos na criança. Houve um diretor de um abrigo para crianças e adolescentes em Varsóvia chamado Janusz Korczak. No abrigo dele, eram os alunos que exerciam a disciplina. E Korczak costumava dizer: "Vocês, professores, me dizem que é muito difícil ensinar às crianças. Estou de acordo. E vocês dizem também que é muito difícil descer às crianças. Estou em desacordo. O que é muito difícil é subir ao nível de sensibilidade e de curiosidade das crianças, ficar na ponta dos pés, falar brandamente para não machucá-las". É por isso que a escola não muda. Porque as pessoas não estão preparadas para subir ao nível das crianças.

ÉPOCA - Há salvação para esse modelo de ensino?

Alves - Eu passei por esse modelo de escola. Outros amigos meus passaram e acho que não ficamos tão atrapalhados assim (risos). Aliás, tenho memórias muito interessantes. A escola tinha muitas coisas boas e, a despeito de tudo, a gente aprende. Mas é uma perda de tempo muito grande. As escolas estão cheias de pessoas maravilhosas, mas é tanta gente que sofre, é reprovada e repete de ano que não acredito mais nesse modelo. É preciso esquecer as maneiras tradicionais de fazer escola. Estamos tão acostumados com a idéia de que a escola tem corredor, sala, campainha, que podemos até pensar em melhorar isso, mas não pensamos que a estrutura pode ser diferente.

ÉPOCA - Então, por que as escolas não mudam?

Alves - Por uma porção de fatores. Um deles é a inércia. As pessoas se acostumam a fazer sempre a mesma coisa porque aí elas não têm trabalho. Se você tiver uma escola mais solta, nunca sabe direito o que vai acontecer, você não pode preparar a lição porque sempre o aluno pode fazer uma pergunta que você não sabe. Na escola tradicional, o professor é aquele que sabe a matéria e vai para a sala de aula acreditando nisso. Mas hoje as matérias estão todas na internet. Hoje, a função do professor é ensinar o aluno a pensar e a descobrir onde ele pode encontrar a resposta para as perguntas que ele tem. Essa é uma função nova e completamente diferente do professor. Os que estão acostumados a preparar a aula até costumam usar as fichas do ano retrasado. Dificilmente vão mudar.

ÉPOCA - Como convencer um professor a se atualizar?

Alves - Acho que muitos desses profissionais estão acordando para isso simplesmente porque não estão mais agüentando o tédio. Tenho dó dos professores. Às vezes os vejo como esses guias turísticos que vão todo dia ao mesmo monumento, levando um grupo diferente e repetindo as mesmas coisas. Isso é muito chato. Nenhuma pessoa merece viver uma vida desse jeito.

ÉPOCA - O senhor afirma, como educador, que a escola precisa dar aos alunos ferramentas para entender o mundo. O que isso quer dizer na prática?

Alves - Simplificando a minha teoria, digo que o corpo carrega duas caixas: uma de ferramentas e a outra de brinquedos. O que são ferramentas? São todos os objetos usados para fazer alguma coisa. Então, ferramentas não são fins em si mesmos. E elas

são importantes porque nos dão poder. Um alicate é muito mais poderoso que meu dedo. E a primeira coisa que a escola tem de perguntar é: isso que eu estou ensinando é ferramenta para quê? Segundo: o aluno quer fazer isso? Porque não adianta você dar uma ferramenta para a pessoa, um martelo e um prego, se ela quer ser pintora. A ferramenta só tem sentido se tiver uma demanda, se eu estou querendo fazer alguma coisa. Se eu estiver interessado em plantar um jardim, vou aprender sobre as plantas, esterco e fertilizantes. O professor tem de perguntar a si mesmo isso. Se não for ferramenta, ela não vai ser guardada.

ÉPOCA - Por que não é guardada?

Alves - Se todos os reitores das nossas universidades prestassem vestibular, seriam reprovados. Porque eles esqueceram. E fizeram isso porque são burros? Não. Eles fizeram isso porque são inteligentes. Porque a memória não carrega coisas que não têm função. Também seriam reprovados os professores universitários e os dos cursinhos só passariam na própria disciplina. Eu seria reprovado. Tudo foi perdido. Já a caixa dos brinquedos está cheia de objetos que não servem para nada. Não há formas de usá-los como ferramentas. Lá estão a poesia de Fernando Pessoa, as sonatas de Mozart, as telas de Monet, pores-de-sol, beijos, perfumes, coisas que apenas nos dão felicidade. Assim se resume a educação.

ÉPOCA - Mas os alunos precisam ter conhecimentos básicos em áreas como Matemática, Biologia ou Química, não?

Alves - Para quê? Para passar no vestibular? Para esquecer tudo? Quem disse que tem de aprender isso? Por que eu tenho de aprender logaritmo neperiano? Não conheço ninguém que tenha usado isso. Se por acaso eu for precisar um dia na minha vida, estudo e aprendo. Não preciso me preocupar com isso na escola. E as pessoas não se dão conta de que todo esse conteudismo é perdido. Não sobra nada. Uma amiga minha, professora de Neuroanatomia na Unicamp, dizia que os piores alunos que ela tinha eram esses que apareciam em outdoors de primeiro lugar. Porque quando ela explica anatomia, um assunto cheio de complexidades, sempre tinha um que levantava a mão e perguntava: "Professora, qual é a resposta certa?". Ou seja, ele não entendia que esse negócio de ter sempre uma alternativa certa não existe. No caso do médico, com um doente terminal, o que ele faz: dá morfina ou continua com a quimioterapia? Não há resposta certa. É preciso aprender isso. E essas coisas não são ensinadas.

ÉPOCA - O senhor chegou a pregar o fim do vestibular. Por quê?

Alves - Já preguei, e quando falo nisso as pessoas acham que estou brincando. Quando eu era pró-reitor de graduação da Unicamp, queria um vestibular que avaliasse a capacidade de pensar dos alunos, e não a memória. Um professor me disse: a solução mais fácil é o sorteio. Dei uma gargalhada. Mas comecei a pensar e vi que é isso mesmo. A primeira coisa do vestibular que me morde não é decidir quem entra ou não na universidade, mas a sombra sinistra que ele lança sobre tudo o que vem antes. As escolas são orientadas para o vestibular, e os pais logo de saída querem as escolas fortes para os filhos passarem no vestibular. A primeira consequência de ter o sorteio é que as escolas seriam livres para ensinar. Elas não precisariam preparar os alunos para o vestibular. Então, as pessoas poderiam ouvir música, ler e fazer o que quisessem. Seria a libertação das escolas para realmente ensinar. Em segundo lugar, acabariam os cursinhos. Se tiver sorteio, ninguém pode reclamar. Sorteio é sorteio. Acabaria o sofrimento psicológico dos alunos, que têm a auto-imagem destruída. Também acabaria o conflito entre pais e filhos.

"Se os reitores prestassem vestibular, seriam reprovados. Porque são burros?"

ÉPOCA - Mas um vestibular por sorteio poderia ter muita injustiça?

Alves - Várias pessoas me dizem isso. Claro que poderia, mas não do tamanho da injustiça que existe no atual sistema de vestibular, que nada mais é que uma grande perda de tempo, de dinheiro, de inteligência e de conhecimento. Também me perguntam se qualquer aluno, sem o menor preparo, poderia entrar na universidade. Respondo que não. Haveria no final do ensino médio um exame no país inteiro para verificar se os alunos atingiram um ponto mínimo exigido. E não seria classificatório. Quem passasse poderia participar do sorteio. Quem fosse reprovado poderia refazer a prova depois.

ÉPOCA - É polêmico...

Alves - Não acho, não. Acho que é uma solução óbvia. É mais inteligente que o modelo que existe atualmente. E menos danosa.

ÉPOCA - Como educador, o senhor não se dedica apenas a escrever livros voltados para o tema. Também tem publicações em formato de contos, prosa e versos. Por quê?

Alves - Eu não tenho livros de teoria. Escrevo contos e faço isso brincando. Então, sinto prazer mesmo quando estou falando sobre coisas teóricas. Mas sempre abordo o tema da educação por meio de metáforas. Inclusive sob a forma de poesia. Por isso muita gente não me leva a sério. Dizem que o Rubem Alves não é cientista. Não sou mesmo. E nem quero ser. Cientistas, já temos em excesso.

ÉPOCA - E este último livro nasceu como?

Alves - Escrevo muita coisa e, no meio dessas, de algumas eu gosto mais. É como se fossem snap shots, instantâneos da alma. Neste livro, há uma série deles. Você pode abrir em qualquer lugar. Não tem argumento, não quer provar nada, não há nenhuma tese. Uma vez escrevi uma crônica sobre a função cultural das privadas. Essa palavra é considerada feia. Quando se fala numa festa, o dono da casa retruca "o banheiro", "o toalete" e, quando você chega lá, é privada. Esse nome é tão bonito, tem a ver com privacidade, com estar sozinho, onde ninguém te interrompe. Lá é lugar escolhido por muitas pessoas para ler jornal. Um lugar de erudição, de conhecimento. Então, sugeri aos artesãos que fizessem umas miniestantes para instalar na frente do "trono". Nelas poderia ser colocada uma série de livros. Mas livros que tenham textos curtos. Aí a pessoa pode aproveitar para pensar, refletir. Acho que esse meu novo livro daria muito bem para esses momentos.