

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

CARLOS EDUARDO DE ALMEIDA SÁ

O OUVIDO EDUCADO:

**A audição de documentários radiofônicos em salas de aula de ensino médio sob o
prisma da cultura do ouvir e da teoria da complexidade**

SÃO PAULO

2014

CARLOS EDUARDO DE ALMEIDA SÁ

O OUVIDO EDUCADO:

**A audição de documentários radiofônicos em salas de aula de ensino médio sob o
prisma da cultura do ouvir e da teoria da complexidade**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

SÃO PAULO

2014

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

Sá, Carlos Eduardo de Almeida.

O ouvido educado: a audição de documentários radiofônicos em salas de aula de ensino médio sob o prisma da cultura do ouvir e da teoria da complexidade. São Paulo. / Carlos Eduardo de Almeida Sá. 2014.

198 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

1. Educação, Complexidade 2. Cultura do Ouvir 3. Rádio 4. Documentário Radiofônico, 5. Ensino Médio.
I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Título

CDU 37

CARLOS EDUARDO DE ALMEIDA SÁ

**O OUVIDO EDUCADO:
A AUDIÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS RADIOFÔNICOS EM SALAS DE AULA
DE ENSINO MÉDIO SOB O PRISMA DA CULTURA DO OUVIR E DA
TEORIA DA COMPLEXIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao **Programa de Pós-Graduação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE** – para a obtenção do título de Doutor em Educação, pela Banca Examinadora composta por:

Presidente: Professor Dr. Marcos Antonio Lorieri, – Orientador, UNINOVE

Professor Dr. José Eugênio de Oliveira Menezes, Faculdade Cásper Libero

Professora Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, UNINOVE

Professor Dra. Mônica Rebecca Ferrari Nunes, ESPM

Professora Dra. Rosemary Roggero, UNINOVE

Professor Dr. Maurício Pedro da Silva (suplente), UNINOVE

Professora Dra. Patrícia Del Nero Velasquez (suplente), UFABC

São Paulo, 19 de março de 2014.

Aos meus pais, Alba e Benjamin

AGRADECIMENTOS

A Deus: ouvido acolhedor das minhas preces, pelas bênçãos da fé, força e coragem para chegar até aqui.

Aos meus pais, Alba e Benjamin, pelo conforto fraternal, incentivo à educação e exemplos de amor em minha vida. Às minhas irmãs, Nilmara e Valéria, que mesmo em caminhos distintos, sempre apoiaram minha trajetória.

À Universidade Nove de Julho, pela concessão de bolsa integral para a realização desta pesquisa.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares, pela concessão da bolsa para realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri, pela competência, companheirismo, dedicação e seriedade com que orientou minha pesquisa. Pela sabedoria, paciência e credibilidade que foram imprescindíveis na construção desta tese.

Aos professores do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, com quem tive a grande satisfação de estudar e que, com amor e responsabilidade à docência, contribuíram para minha formação e meu conhecimento nessa área: Profª Dra. Izabel Cristina Petraglia, Profª Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Prof. Dr. José J. Queiróz, Profª Dra. Rosemary Roggero, Prof. Dr. Paolo Nosella, Profª Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida e Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação: Profª Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias e Prof. Dr. José Eugênio de Oliveira Menezes, por dedicarem tempo à minuciosa leitura e análise que fizeram do meu trabalho, contribuindo muito para a conclusão desta tese.

À Nan Humeniuck, por me apresentar o PPGE, e aos colegas e amigos do programa, em especial às amigas Liliana Pereira Lima Azevedo e Mariangélica Arone, por acreditarem que venceríamos as etapas desse trabalho quase sempre solitário. Agradeço

pelas vozes de conforto nas horas difíceis e pelas vozes-ludens ao encerramento de cada fase cumprida. Obrigado!

À jornalista Rosely Forganés, pelo ouvido sensível e excelente trabalho feito no Timor Leste que deu origem ao documentário radiofônico *Vozes do Timor* e ao livro *Queimado queimado, mas agora nosso! Timor das cinzas à liberdade*. Obrigado pela autorização do uso do documentário nesta pesquisa.

À Escola Estadual Anhanguera, por apoiar e permitir que a pesquisa de campo fosse realizada com seus professores e alunos nas dependências do colégio. Em especial, agradeço à professora coordenadora Eva Gonçalves da Silva que, com muito ânimo e apreço, auxiliou na condução dessa etapa.

Aos meus ex-alunos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda do Centro Universitário FIEO, ouvintes inteligentes nas aulas de audição radiofônica, magníficas mostras da sensibilização do sentido de ouvir por meio do rádio em salas de aula.

Aos amigos e colegas professores do Centro Universitário FIEO, pela dedicação e incentivo à pesquisa.

A Marcelo Carpinetti, pela revisão deste trabalho.

Aos meus amigos Alexandre Baldo, Leandro Andrade, Mena Pina, Naia Veneranda, Priscila Gubiotti e Teresa Bilotta. As palavras de incentivo, a troca de experiências, a captação das imagens na pesquisa de campo, o auxílio na tradução de um texto, os cafés e bolos, e todo apoio dado, cada qual à sua maneira, só trouxeram boas energias para esses anos. Obrigado também por compreenderem as vezes que minha ausência se fez necessária nesse período. Em especial, minha gratidão à Guell Salles, amiga-irmã, por vivenciar de perto e vibrar positivamente pelo meu sucesso, e por suas palavras que inúmeras vezes confortaram meus ouvidos. Sua torcida é sempre um dos maiores sentidos em minha caminhada.

À Enya, doce presença em minha vida, amor incondicional, por três anos de olhos pidões, patinhas que insistiam em pedir para desligar um pouco o computador e sair para passear, ouvir o mundo, o trânsito e as pessoas.

[...] É o ego do ouvinte que faz tudo nesta questão: ele pode tornar opaca a relação da escuta na sua neutralidade inicial, pode também enfraquecê-la ou embelezá-la. Acontece frequentemente, como no caso de um recital em que a sonoridade do piano depende tanto da acústica da sala como da disposição de espírito do público [...] é o auditório que molda o sentido da comunicação.

Pierre Maréchaux

RESUMO

SÁ, Carlos Eduardo de Almeida. **O ouvido educado: a audição de documentários radiofônicos em salas de aula de ensino médio sob o prisma da cultura do ouvir e da teoria da complexidade.** 198 fls. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

Esta tese busca, num primeiro momento, fazer uma análise sobre a crise da visualidade na pós-modernidade. Como alternativa para se pensar outro sentido que não a visão, o presente trabalho, tem como objetivo propor a cultura do ouvir em salas de aula do ensino médio, utilizando o documentário radiofônico como recurso para essa prática, observando assim, onde e de que forma podemos cultivar o ouvir. Partimos do problema de que é necessário e importante desenvolver ações educacionais em salas de aula visando o desenvolvimento dessa cultura e nos propusemos a investigar qual contribuição teríamos utilizando esse formato do rádio. Partiu-se da hipótese de que é possível e necessário o desenvolvimento da cultura do ouvir e acreditamos que documentário radiofônico é bastante indicado nesse caso, dadas as suas peculiaridades. Foi realizada pesquisa teórica e uma pesquisa de campo com a análise dos dados coletados. Os sujeitos desse trabalho foram vinte alunos do ensino médio, da Escola Estadual Anhanguera, localizada no bairro da Lapa em São Paulo, selecionados de forma aleatória e acompanhados por uma professora que também contribuiu com sua fala. O referencial desta pesquisa articula a teoria do pensamento complexo com a cultura do ouvir. Dos resultados obtidos com a pesquisa, destacamos que a audição dessa peça radiofônica pode proporcionar o preenchimento do silêncio possível no ambiente escolar e a manifestação oralizada de aspectos das subjetividades e de *imprintings* culturais dos participantes. A pesquisa também permitiu esclarecer sobre a importância das rupturas entre as fronteiras disciplinares, além de propor ao professor o desafio de repensar seus sentidos em nosso tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Complexidade, Cultura do Ouvir, Rádio, Documentário Radiofônico, Ensino Médio.

ABSTRACT

SÁ Carlos Eduardo de Almeida **The educated ear: listening to radio documentaries in high school classrooms through the prism of the culture of listening and the complexity theory.** 198 p. Thesis (Doctorate in Education) Post Graduate Program in Education – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

The aim of this thesis is to first perform an analysis of the crisis of the visuality in post-modernity. As an alternative to think about another sense other than vision, the present study aims to propose the culture of listening in high school classrooms, using radio documentary as a resource for this practice, thus observing where and how we can cultivate listening. We begin with the issue that is necessary and important to develop educational activities in the classrooms aimed at developing this culture and we propose to investigate which contribution we would obtain using this radio format. We started from the hypothesis that it is possible and necessary to develop the culture of listening and we believe that radio documentary is well suited in this case, according to its peculiarities. Theoretical research and field research along with the analysis of collected data was performed. The subjects of this study were twenty high school students from Escola Estadual Anhanguera, located in Lapa neighborhood in São Paulo, selected at random and accompanied by a teacher who also contributed with her discussion. The reference of this research articulates the theory of complex thinking with the culture of listening. Among the results obtained with the research we can highlight hearing this radio play can provide the filling of a possible silence in the school environment and the oral language expression of subjectivities aspects of cultural imprinting of participants. The research also led to a clarification of the importance of disruptions across disciplinary boundaries, and challenge the teacher to reconsider their senses in today's age.

KEYWORDS: Education, Complexity, Culture of Listening, Radio, Radio Documentary, High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Cena do filme <i>King Kong</i>	35
FIGURA 2 – Pruitt-Igoe.....	38
FIGURA 3 – Cena do filme <i>Medianeras</i>	41
FIGURA 4 – Cena do filme <i>Videodrome</i>	60
FIGURA 5 – Charge que demonstra os vínculos da infância entre os períodos de cultura de massas (1982) e da cultura digital (2012).....	69
FIGURA 6 – Foto do editorial de moda do fotógrafo espanhol Eugenio Recuenco.....	74
FIGURA 7 – Cena do filme <i>Vermelho Como o Céu</i>	81
FIGURA 8 – Exemplo do modelo “todos x todos” / <i>many-to-many</i>	148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Levantamento de alguns trabalhos realizados sobre o tema.....	18
TABELA 2 – Correlação entre sons e as épocas.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO PRIMEIRO – PÓS-MODERNIDADE E ICONOFAGIA.....	33
1.1 Um breve contexto do moderno.....	35
1.2 Problemática visual na arquitetura pós-moderna.....	37
1.3 A comunicação pós-moderna e a televisão: o telejornal, a telenovela em questão.....	42
1.4 O videogame: vilão ou parceiro na educação?.....	51
1.5 Baudrillard e o hiper-real.....	54
1.6 As culturas do pós-modernismo.....	57
1.7 <i>Videodrome</i> : Hiperpercepção e saturação dos sentidos na pós-modernidade....	59
1.8 Da cultura das mídias à cultura digital – A visibilidade, o exclusivo e os novos hábitos nessas fases da pós-modernidade.....	65
1.9 A iconofagia.....	71
1.9.1 Antropofagia pura. Quando corpos devoram corpos.....	73
1.9.2 Iconofagia pura. Quando imagens devoram imagens.....	73
1.9.3 Iconofagia (impura), em que corpos devoram imagens.....	75
1.9.4 Antropofagia (impura), em que imagens devoram corpos.....	76
CAPÍTULO SEGUNDO – A CULTURA DO OUVIR – SENSIBILIZANDO A AUDIÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UMA BRECHA PARA A EDUCAÇÃO.....	79
2.1 <i>Vermelho como o céu</i> : uma fascinante e criativa leitura do mundo através do som.....	80
2.2 Sobre o apelo ao silêncio e seu preenchimento na <i>cultura do ouvir</i>	82
2.3 A cultura do ouvir e a cultura do ouvir em salas de aula.....	91
2.4 (Re)pensando o espaço para a audição em uma cultura do ouvir na escola.....	103

CAPÍTULO TERCEIRO – O DOCUMENTÁRIO RADIODÔNICO EM SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO.....	107
3.1 O Rádio forma imagens sem dimensões.....	107
3.1.1 Peculiaridades do documentário radiofônico.....	110
3.1.2 A voz no documentário radiofônico.....	117
3.1.3 Os efeitos sonoros ou os ruídos desejados no documentário radiofônico..	120
3.1.4 A música no documentário radiofônico.....	123
3.2 Outras considerações sobre o documentário radiofônico e um convite ao professor.....	124
CAPÍTULO QUARTO – O PENSAMENTO COMPLEXO NA AUDIÇÃO E NAS FALAS DOS ALUNOS.....	128
4.1 O convite à audição do documentário radiofônico <i>Vozes do Timor</i> na pesquisa de campo com professores e alunos do ensino médio.....	128
4.2 O “Eu” e o “Nós” presentes nas falas dos alunos sujeitos ouvintes do documentário radiofônico <i>Vozes do Timor</i>	136
4.3 A percepção parte/todo dos alunos acerca dos efeitos sonoros e das falas dos participantes do documentário <i>Vozes do Timor</i>	141
4.4 O modelo interativo <i>todos x todos</i> nas falas dos alunos acerca do documentário radiofônico <i>Vozes do Timor</i>	148
4.5 As falas sobre a guerra na percepção dos alunos ouvintes do documentário <i>Vozes do Timor</i>	149
4.6 As falas sobre a morte na percepção dos alunos ouvintes do documentário radiofônico <i>Vozes do Timor</i>	153
4.7 As falas sobre o rito na percepção dos alunos ouvintes do documentário radiofônico <i>Vozes do Timor</i>	159
4.8 As falas sobre o perdão e a compreensão na percepção dos alunos ouvintes do documentário radiofônico <i>Vozes do Timor</i>	161

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES COMO CONCLUSÃO DESTE TRABALHO	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
FONTES ELETRÔNICAS.....	178
FILMES E ARQUIVO DE ÁUDIO.....	180
ANEXO A.....	181
ANEXO B.....	198
ANEXO C.....	199

INTRODUÇÃO

"Deus é isto: A beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também."

Rubem Alves

O que passo a relatar vem de longe. Eram frequentes, após o almoço, na pequena cidade de Camanducaia, em Minas Gerais, a audição do programa de rádio *Que Saudades de Você*, no final dos anos de 1970. Clarinês auxiliava minha mãe no trabalho doméstico e, antes de voltar à limpeza, sentava-se à porta da cozinha e me pedia silêncio quando a vinheta do programa começava a tocar. Ela fazia seu cigarro de palha e ouvia introspectivamente a mais uma carta que era lida por Eli Corrêa. Tantos desamores, desafetos, histórias de pouca ou nenhuma sorte e Clarinês chorava, sempre. Quase ritualmente.

Também em São Paulo, quando na infância visitava meus avós maternos, ouviam-se no *dial*¹ chiado do rádio os jogos da cidade. Meu avô e meu tio trabalhavam imersos naquela narrativa e, dessa forma, pouco se importavam com as peraltices minhas e dos meus primos que causávamos no quintal.

Não era o tempo ainda de entender sobre o poder do rádio em suas teorias, mas eu já sabia que ele não era tão somente o companheiro de Clarinês, do meu tio e do meu avô. Percebia, no entanto, o fascínio nessa audição e um encontro marcado para isso, pontualmente.

Em minha casa, porém, a televisão não só ocupava o espaço central na sala, mas era a predileção dos meus pais e irmãs. Não eram raras as discórdias para priorizar – ou tentar, cada qual à sua maneira e com seus argumentos – o melhor programa para se assistir.

O deslumbramento pelas vinhetas visuais,² o hiper-real³ nas propagandas que assistíamos, as edições e toda experiência das cores e efeitos mesmo nos telejornais, assim como o

¹Identificador das estações de rádio ou televisão.

²Aberturas de programas televisivos, geralmente produzidas com o uso da computação gráfica.

simulacro⁴ na abertura do programa *Fantástico* chamavam nossa atenção para uma imersão no espetáculo. Éramos um em uma massa de brasileiros que tinha na televisão o grande entretenimento da década de 1980.

Anos mais tarde, e décadas de uma cultura de massa,⁵ midiática⁶ e digital,⁷ entendo o quanto nossa sociedade se tornou iconofágica⁸ e os problemas pertinentes à essa questão. Não nos afastamos totalmente do rádio, mas certamente ele se tornou um coadjuvante do cotidiano contemporâneo nos balcões das padarias, no carro, no consultório dentário. Na contramão, consumimos mais e mais imagens, sobretudo a partir do final da década de 1970 no Brasil, quando a televisão parece encontrar seu ápice como símbolo da cultura massiva.

Minha graduação veio pela opção de entender na teoria e na prática parte desse fascínio e encantamento pelo rádio e pela televisão.

³ O conceito de hiper-real foi elaborado por Jean Baudrillard – sociólogo e filósofo francês – em seu livro *Simulacros e Simulação* (1981). Para o pensador, a realidade pós-moderna é um simples reflexo e simulação daquilo que foi em outros tempos chamado de real ou verdade. “Trata-se de substituição no real dos signos do real”. (BAUDRILLARD, 1981, p. 76).

⁴ Também para Baudrillard, o simulacro significa originalmente um objeto material que representa algo. Um ídolo pode representar, por exemplo, uma divindade; uma pintura em um quadro de natureza morta representaria frutas em um cesto.

⁵ Em seu livro, *Cultura de Massas no século XX*, volume 1, *Neurose* – Edição brasileira de *O Espírito do Tempo*, Edgar Morin (1990, p.21) define cultura de massas como sendo “produzida segundo as normas maciças de fabricação industrial; propagada pelas técnicas de difusão maciça ; destinando-se a indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família etc.).

⁶ Na comunicação midiática, emerge *a cultura da escolha*. O sujeito passa a se apropriar de novos “dispositivos tecnológicos que, em oposição aos meios de massa, propiciam uma apropriação produtiva por parte do indivíduo, como, por exemplo, as máquinas fotocopiadoras, os filmes super 8 e 16 mm, o offset, o equipamento portátil de vídeo, o videodisco interativo etc.” (SANTAELLA, 2005, p. 13).

⁷ A Comunicação ou cultura digital destaca-se pela velocidade. Computadores, celulares, iPods, *music players* e toda uma gama de consoles e ferramentas, nos remetem a um outro ambiente: o ciberespaço. Os sujeitos deixam de ser receptores de informações e passam a ser indivíduos interacionais. Para Rogério da Costa (2002, p. 12-13) A interação com esses aparelhos representa um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é a capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes que os cercam.

⁸ O conceito de iconofagia se inscreve no âmbito da Teoria da Imagem, da Filosofia da Mídia e da Antropologia da Comunicação, descendendo das concepções teóricas desenvolvidas por Dietmar Kamper, Ivan Bystrina, Harry Pross, Vilém Flusser, Aby Warburg, Hans Belting, e no pensamento complexo de Edgar Morin. Para o Professor e Filósofo da Comunicação, Norval Baitello Junior (2005, p.23), iconofagia significa a devoração das imagens ou pelas imagens: corpos devorando imagens, ou imagens que devoram corpos. A Era da Iconofagia significa que vivemos em um tempo no qual nos alimentamos de imagens e as imagens se alimentam de nós, dos nossos corpos. Viramos escravos das imagens: temos que ter um corpo que seja uma imagem perfeita, levar uma vida vivida em função da imagem, ter uma carreira que seja uma imagem perfeita.

Graduei-me em Comunicação Social, com habilitação em Radialismo, pela Universidade São Judas Tadeu no ano de 1996. O magistério corria em paralelo com minha formação. Em 1994, no segundo ano da graduação, comentei com um ex-professor do segundo grau (atual ensino médio) que eu gostaria de lecionar. Ele me convidou para substituir um professor que tinha saído de licença e, nesse mesmo ano, comecei a lecionar filosofia e psicologia em uma escola estadual de segundo grau no bairro da Lapa, em São Paulo.

No ano seguinte, o professor que eu substituía voltou e eu não pude mais lecionar. Estagiei aproximadamente durante um ano no departamento de cinema e vídeo do Instituto Itaú Cultural, onde tive a oportunidade de participar de encontros com pesquisadores da área da Educomunicação. Ao término do estágio no Itaú Cultural, estagiei em algumas emissoras de rádio e televisão.

Descontente com a programação dessas emissoras de rádio e televisão, e encantado pelo exercício da docência, em 1997, cursei como aluno especial a disciplina de Tecnologia Educacional com o professor Dr. Angelo Piovesan, na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

A disciplina foi muito interessante e através dela comecei a ter noções da interdisciplinaridade entre as áreas da Comunicação e Educação.

No ano de 2001, comecei a lecionar para graduação nos cursos de Publicidade e Propaganda e Design no Centro Universitário Ibero Americano (Unibero). Fui contratado para lecionar a disciplina de Tecnologias Educacionais e Comunicação, desenvolvi e orientei projetos com os alunos e voltei a ler mais sobre a área, participando de encontros, oficinas e workshops em Educomunicação.

O acesso à USP como aluno regular não foi possível no ano seguinte e, como eu já estava de volta à sala de aula em cursos técnicos da área de vídeo, e pretendia lecionar em cursos de nível superior, cursei uma pós-graduação *lato sensu* em Psicologia Social (Formação Social da Consciência) na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Concluída a pós-graduação, iniciei meu mestrado em Comunicação e Semiótica (COS) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – com ênfase na área de Tecnologias da Informação – onde pesquisei sobre o videoclipe do ponto de vista

histórico, sobre as formas devê-lo, e das primeiras poéticas do vídeo até a cultura digital. A dissertação foi defendida no ano de 2003.

Entre 2001 e 2012, anos nos quais lecionei para os cursos de graduação, meu enfoque nas disciplinas de rádio foi quase sempre educacional. Adaptamos alguns escritores para audiolivro e produzimos documentários. Parte desses trabalhos que desenvolvi com os alunos estão disponíveis em um blog que criei: <http://sentidodosom.blogspot.com.br>

A prática pedagógica com esses alunos me desafiou a pesquisar questões que envolvem a visão na atualidade e a relevância da audição em salas de aula.

“Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo”, como afirma Morin (2010a, p. 107) citando Marcel Proust. Trata-se de um olhar interdisciplinar, que trago da minha passagem pela semiótica e que tento aqui articular com as teorias da complexidade.

Tabela 1 - Levantamento de alguns trabalhos realizados sobre o tema - Estado da Arte

Pesquisa para a realização do Estado da Arte – Banco de Teses da Capes (Critério de busca: Expressão exata)		
Assunto	Dissertações	Teses
Cultura do ouvir	4	1
Documentário radiofônico	2	0
Rádio educativo	25	6
Rádio-Escola	16	4
Teoria da Complexidade	204	105

A elaboração do Estado da Arte foi realizada no mês de abril de 2013, através do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possibilita pesquisar dissertações e teses produzidas em território brasileiro. O parâmetro de busca foi a expressão exata de palavras correlatas à tese. As palavras-chave utilizadas foram: *Cultura do ouvir, documentário radiofônico, rádio educativo, teoria da complexidade e Rádio-Escola*.

Na busca que fizemos, foram localizados 367 trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese sobre *cultura do ouvir*, duas dissertações sobre *documentário radiofônico* e nenhuma tese defendida com essa palavra-chave, 25 dissertações e seis teses sobre *rádio educativo*, 204 dissertações e 105 teses quando buscamos por *teoria da complexidade* e dezenas de teses e quatro teses sobre *Rádio-Escola*.

Ao afinarmos nossa busca, no intento de nos aproximarmos mais do tema que estamos trabalhando e fazer também uma análise sobre algumas das divergências relevantes entre nossa tese e as demais pesquisas produzidas no Brasil, selecionamos:

A tese defendida no ano de 2004 por José Eugênio de Oliveira Menezes,⁹ na Escola de Comunicação e Artes da USP, sob o título *Vínculos Sonoros – O rádio e os múltiplos tempos: as vozes da cidade*, é a que mais faz consonância com nosso tema, no aspecto da crítica da visibilidade e na proposta de uma cultura do ouvir em nossos dias.

O autor analisa o rádio como um dos meios de comunicação que possibilitam a sincronização dos ritmos dos indivíduos nas grandes cidades. Através do diálogo entre comunicação e cultura, ele observa que o rádio funciona como ambiente de vinculação entre os corpos. Pelo fato de articular os tempos individuais e os tempos coletivos, o rádio expressa diferentes ritmos das sociedades complexas, contempla os diversos fios de tempo que entrelaçam na vida de uma cidade. Como meio que possibilita a mistura das vozes e dos tempos de cidadãos, ele entende que o rádio se torna o espaço de mestiçagem sonora, ambiente de porosidade entre as culturas e instrumento potencial para o aprendizado democrático. No momento em que se privilegia a cultura do ver, marcada pelo excesso de imagens, Menezes entende que o rádio participa da recuperação da sensorialidade dos corpos e se pergunta a respeito da necessidade de se resgatar a importância da cultura do ouvir. A tese, como se lê, tem a cidade como espaço demarcatório para esse estudo, enquanto em nossa pesquisa levamos essa teoria para professores e alunos do ensino médio. O referencial teórico de Menezes está na Semiótica da Cultura e no pensamento de Norval Baitello Junior.

Como o estudo sobre a cultura do ouvir ainda é recente na academia, meados de 2005, poucos trabalhos existem até o momento. Quatro dissertações de mestrado enfocam essa

⁹ Lidera o Grupo de Pesquisa “Comunicação e Cultura do Ouvir”, do Programa de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Docente da graduação e pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero.

temática, três delas defendidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero, todas inclusive, sob a orientação do professor José Eugenio de Oliveira Menezes. Nessas dissertações, o rádio é visto como o principal meio das discussões que consideraram possível a revalorização do sentido da audição como forma de provocar vínculos mais fortes entre os ouvintes. Nas dissertações, os sujeitos das pesquisas variam de torcedores de futebol, moradores de comunidades carentes, até ouvintes da Rádio Eldorado, em São Paulo. Nenhuma das dissertações, no entanto, articula a cultura do ouvir com a educação ou tem o aluno como sujeito da pesquisa.

Em nossa busca, não localizamos nenhuma tese quando utilizamos a palavra-chave *documentário radiofônico*. Isso denota a ausência de pesquisas e bibliografia sobre esse formato no Brasil, problema inclusive detectado desde o início desta tese, quando fizemos o levantamento das literaturas para a confecção do projeto. No entanto, conseguimos localizar nessa busca duas dissertações que versam sobre o tema. São dissertações que discutem a obra de Glenn Gould, renomado pianista canadense, conhecido especialmente por suas gravações das obras de Johann Sebastian Bach.

Os documentários do artista, estudados nas dissertações, narram sobre solidão e isolamento. Ambas as pesquisas foram realizadas com enfoque na linguagem e defendidas na Universidade do Sul de Santa Catarina, no programa de Ciências da Linguagem e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no programa de Comunicação e Semiótica. Embora devemos dedicar uma parte da nossa tese para comentar sobre as características da linguagem desses programas, justamente as peças de Glenn Gould analisadas divergem do que vamos falar e acreditamos estar nas peculiaridades desse formato. Nesse sentido, por exemplo, as interpretações de Gould se aproximam da ficção enquanto o documentário em sua natureza tenta se aproximar de uma “verdade”.

Interessante ressaltar que a ausência desse material não só reforça a necessidade de mais pesquisas sobre o documentário radiofônico, mas fortalece alguns dos objetivos da nossa pesquisa: publicação da tese e também a procura pelo incentivo da produção desse formato no Brasil com o propósito de que esses documentários radifônicos possam se tornar parte do material paradidático nas escolas. O desconhecimento do formato e até mesmo a ausência de material bibliográfico também parece reforçar a

premissa inicial de nosso trabalho, que visa discutir o quanto nossa sociedade privilegia a cultura do ver e pouco se atenta às necessidades do ouvir.

No que tange ao termo *Rádio-Escola*, a tese defendida por Adriana Azevedo Paes de Barros, *O projeto Rádio-Escola: A rádio comunitária irradiando cidadania*, no programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo, no ano de 2002, a autora vê no rádio um meio capaz de ocupar o ambiente escolar e permite que crianças desenvolvam uma escuta reflexiva, uma fala questionadora e uma capacidade criativa de transmitir significados. Também como nossa tese, a autora fez uso de uma metodologia qualitativa, observando e analisando os participantes. Também sobre o *Rádio-Escola*, outras duas teses defendidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-Graduação em Educação – *Convergências do meio a partir do rádio em uma escola pública de Natal* e *Escolas no ar: Educação e comunicação para o meio ambiente seridoense*, distanciam-se do enfoque da nossa pesquisa. Os pesquisadores objetivaram a realização de uma pesquisa-ação através da produção de programas radiofônicos envolvendo alunos e professores. Apesar do rádio ser visto como forma de apropriação e uso pedagógico, nessas teses os pesquisadores não tiveram como objeto a audição desses programas.

Das dezesseis dissertações localizadas através do termo *Rádio-Escola*, nenhuma delas tem como foco a audição do meio ou, mais especificamente, algum programa. Entre as 16 pesquisas, apenas uma faz um estudo com foco histórico sobre a Rádio-Escola Municipal do Distrito Federal, fundada no ano de 1934. As demais dissertações privilegiaram a produção de programas de rádio e posterior análise dos resultados.

Os programas produzidos variavam de pautas como meio ambiente, reforma agrária, identidade, programas sobre educação física e rádio teatro. Alguns dos dados levantados nessa análise trouxeram ricas contribuições sobre o uso do meio rádio na escola, a saber: o rádio pode ser uma estratégia interessante para o trabalho em equipe, envolvendo professores, alunos, funcionários e comunidades próximas; o rádio é um importante meio da educomunicação como ferramenta tecnológica de produção do conhecimento no ambiente escolar; o rádio pode ser utilizado como uma prática extracurricular; o rádio visto como suporte à elaboração, tradução e veiculação de sabedoria; o rádio como forma de ampliação da percepção de algum tema a partir da produção desses programas; o rádio facilita as experiências afetivas e cognitivas na

escola; o rádio visto como forma de interação sociocultural; o rádio como desenvolvimento do gênero oral; o rádio como prática de uma ação libertadora na interação entre mídia, comunicação e educação.

Em princípio, trabalhamos com a ideia de que as pesquisas sobre rádio educativo também pudessem estabelecer alguma consonância com as pesquisas sobre rádio escola. Nossa busca, no entanto, mostrou que, apesar de uma suposta semelhança entre os termos, as seis teses sobre rádio educativo são totalmente distintas e, portanto, com objetos e recortes que saem do campo de ação da escola e se apropriam de outros espaços demarcatórios. Nenhum desses estudos se aproxima do trabalho que produzimos aqui. Para efeito de registro desses dados, até o momento da nossa pesquisa as teses que localizamos versam sobre o rádio com enfoque histórico, político, sociopolítico e terapêutico em sua produção (nesse último caso, o rádio sendo utilizado numa experiência com pacientes de um projeto de saúde mental). Os estudos também variaram de temas, como o rádio para camponeses da Colômbia, emissoras com foco na educação e magistério religioso, educação rural e uma pesquisa onde o autor faz um levantamento das rádios educativas desde a década de 1930.

Na busca sobre as dissertações que abordam o tema rádio educativo, foi possível localizar 25 estudos. Esses estudos possuem enfoque político, histórico (sobre o princípio da radiodifusão no Brasil), estudo de caso sobre o rádio educativo em Maringá (Paraná), Araçatuba e Alagoas, um estudo sobre a rádio USP, uma dissertação sobre as cartas dos ouvintes nas rádios educativas e a capacitação de professores de Cabo Verde por meio do rádio. Mais uma vez, constatamos que, embora o rádio seja visto por esses pesquisadores como um forte aliado na educação, todas as pesquisas saem do campo de educação formal, da escola, além de não se aproximarem do nosso objeto de pesquisa: a audição.

O maior número de pesquisas localizadas para nosso estudo está exatamente na palavra-chave *teoria da complexidade*. Como detectamos já no início do levantamento bibliográfico do nosso projeto, as pesquisas são de diversas áreas do conhecimento: artes, religião, administração, engenharia, química, música, matemática, antropologia, saúde, entre outras. A maioria delas, entretanto, versa sobre a educação. Embora isso ocorra, numa pesquisa mais detalhada dos resumos das 309 referências localizadas, nenhuma tratou especificamente do assunto som, audição ou rádio, por exemplo.

OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

O **objeto** dessa pesquisa é a audição de documentários radiofônicos em salas de aula por alunos do ensino médio, visando a possibilidade de estabelecer uma cultura do ouvir nessas salas.

OBJETIVOS GERAIS

- Contribuir com o esclarecimento ao professor e à comunidade acadêmica das problemáticas do olhar na pós-modernidade.
- Propor a cultura do ouvir, utilizando o documentário radiofônico como suporte para isso.
- Demonstrar os benefícios dessa prática na aprendizagem e, dessa forma, oferecer também melhores subsídios para o ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incentivo à produção de documentários radiofônicos para que esses também se tornem parte do material paradidático nas escolas.
- Propor às escolas a criação da “sala de ouvir”.

DELIMITANDO OS PROBLEMAS

Esclarecemos primeiramente a escolha do nosso tema da pesquisa, isto é, a relevância de se propor a *cultura do ouvir* em salas de aula do ensino médio na contemporaneidade.

Delimitaremos agora os problemas de pesquisa que constituem nosso objeto de análise. Frente às nossas inquietações, procuramos responder à seguinte questão:

É necessário e importante desenvolver ações educacionais em salas de aula visando o desenvolvimento de uma *cultura do ouvir* e, mais especificamente, sendo ela importante

e necessária, que contribuição pode haver nessa direção, através da utilização de Documentários Radiofônicos?

Esse problema pode ser desdoblado em algumas questões que o presente trabalho procura responder nos seus diversos capítulos. São elas:

- Como a arquitetura, o videogame, a televisão e alguns dos seus produtos se inserem na problemática visual pós-moderna? Quais seus efeitos para a existência humana?
- Qual a relação entre o olhar, a hiperpercepção e a saturação dos sentidos na pós-modernidade?
- O que são antropofagia e iconofagia? Qual a contribuição do pensamento da semiótica da cultura para entendermos a crise da visibilidade?
- Como se dá a leitura e a representação do mundo no filme *Vermelho como o Céu*?
- O que é a *cultura do ouvir*? Como pensar nela na educação?
- Qual a importância do silêncio na *cultura do ouvir* e como o ruído interfere de forma negativa nessa cultura?
- Como (re)pensar o espaço físico da educação para cultivar a *cultura do ouvir*?
- Quais as características do documentário radiofônico e como utilizá-lo em salas de aula?
- Como aparecem nas falas dos alunos ouvintes o “Eu” e o “Nós” mencionados por Edgar Morin?
- Como aparece a percepção parte/todo do documentário radiofônico *Vozes do Timor* nas falas dos alunos ouvintes?
- Qual o modelo interativo utilizado para obtermos as percepções e as falas dos alunos na pós-audição?
- O que falam os alunos sobre o documentário *Vozes do Timor* em relação à guerra, à morte, ao rito, à compreensão e ao perdão?
- Qual a contribuição do pensamento complexo sobre os temas do documentário *Vozes do Timor*?

HIPÓTESE

É possível e necessário desenvolver uma *cultura do ouvir* através de ações educacionais em escolas. É também possível utilizar o documentário radiofônico como recurso privilegiado para essa finalidade.

JUSTIFICATIVA

A “rampa de lançamento” do meu trabalho foi a publicação da matéria *O pós-modernismo morreu?*, veiculada no caderno *Mais!* do jornal Folha de São Paulo. Nela, o filósofo Jean Baudrillard critica o predomínio de imagens dolorosas e a profusão extrema de fotos indecifráveis no 15º Festival Visa para a Imagem, ocorrido em Perpignan, na França. Para o pensador,

[...] o que domina é sobretudo a indiferença. Elas (as fotos) se tornaram familiares demais para nos comover. Estamos acostumados com elas. Precisamos sempre mais e mais. A proliferação de imagens é tamanha que já ultrapassamos um limiar crítico que impede uma decodificação real. [...] As pessoas se sensibilizam de maneira passageira. É preciso ocorrer uma transferência poética para nos comovermos. (BAUDRILLARD, 2003)

A leitura desse artigo converge com outras leituras que fiz algum tempo mais tarde, mais precisamente no ano de 2005 quando Norval Baitello Junior publica o livro *A Era da Iconofagia*. Nessa obra, Baitello apresenta um extenso cenário sobre a crise da visibilidade nos dias atuais e coloca a cultura do ouvir e a voz como uma atividade de extrema complexidade neurológica e o som, nesse processo, como uma necessidade de se aprender a ser passivo. Era a brecha Moriniana que associei em minha pesquisa inicial. Aliás, como considera Baitello (2005, p. 106), a palavra passivo vem de *passion*, *passione*, que significa paixão e que está associada à sensação e sentimento. Nada ali me pareceu mais sugestivo da constatação que tenho feito em mais de uma década do ensino de rádio com o que vimos nessa atual crise visual.

Creio que, para a França, como um dos berços da literatura, ler possa ser uma realidade a ser empregada: sensibilizar pela literatura como um caminho para a educação. No

Brasil, no entanto, apesar de sabermos que a literatura chega hoje mais facilmente em salas de aula, bibliotecas, internet e entre outras mídias, como o próprio aparelho de celular, sabemos que a leitura não é o hábito que mais atrai a grande parcela da juventude brasileira.

O fascínio pela cultura visual, a relação mais íntima, mais imersiva e menos imediatista que é exigida do leitor em relação ao livro e a falta de incentivo para uma cultura literária que deveria ser iniciada em casa, com apoio dos pais e professores, são alguns dos fatores que me indicaram outro caminho no processo em busca de uma sensibilização na educação: ouvir. Ouvir o documentário radiofônico, que entre tantas peculiaridades, algumas delas me parecem altamente significativas no emprego da pesquisa em todos os estados do nosso país. O rádio é democrático e massivo por natureza. Não faz distinção de classe social, além de ser barato e, portanto, acessível a todos. Nesse sentido, qualquer escola de qualquer comunidade do Brasil pode ser beneficiada.

O pensamento complexo também considera a necessidade de buscarmos novos meios e novas estratégias para entendermos e darmos sentido a uma nova era planetária que não mais insista em modelos lineares, reducionistas e simplistas.

Pensando no sujeito desta pesquisa e nas possibilidades dos novos meios e estratégias, esse estudo deverá, posteriormente ao conceito de pós-modernidade, fazer um levantamento teórico da iconofagia, o qual entende-se ser:

[...] a devoração das imagens ou pelas imagens: corpos devorando imagens, ou imagens que devoram corpos. A Era da Iconofagia significa que vivemos em um tempo em que nos alimentamos de imagens e as imagens se alimentam de nós. Somos devoradores de imagens e somos devorados por elas (BAITELLO JUNIOR, 2005, p. 23).

É importante pensar como a sociedade contemporânea se tornou iconofágica e, mais do que isso, o que o excesso de imagens consumidas diariamente por nossos alunos causou ao olhar. A exacerbação do canal visual parece fazer com que o indivíduo não apenas

encontre dificuldades para reagir fora do espetáculo, mas distancie e minimize a violência, por exemplo.

Dessa forma, convém refletir que, se nem mesmo as imagens mais fortes parecem chamar a atenção, o que é capaz de sensibilizar?

A pesquisa não desmerece ou recusa o uso da imagem. Ela aponta, primeiramente, essa exacerbação ou “anestesiamento” advindos do canal visual, sobretudo enfocando o adolescente estudante de ensino médio.

O estudo buscará articular também as bases teóricas da complexidade com a cultura do ouvir, que integra o pensamento da semiótica da cultura.

O referencial teórico da complexidade aponta que a atividade mental do sujeito pode ser alterada na medida em que se implante uma “nova” cultura sobre a preponderância das imagens e do olhar.

Ao comparar a hegemonia da cultura visual na qual se enquadra o mundo contemporâneo com a necessidade de uma cultura do ouvir, Norval Baitello Junior (*ibidem*, p. 104-5) expressa:

[...] Foi o império da visão que abriu as portas para a escrita e seus desdobramentos notáveis, como o livro e a imprensa. No entanto, toda mídia tem seu limite de saturação e toda saturação leva a um torpor. A saturação da visão cria as condições para que a gente não veja mais as coisas. [...] Evidentemente aqui estamos especulando a respeito de um momento primordial da evolução da comunicação humana, o desenvolvimento da vocalidade em detrimento da gestualidade, ou seja, da auditividade em detrimento da visualidade. Com isto, temos a intenção de nos perguntar se estaremos hoje diante de uma nova necessidade comunicativa do homem, diante da saturação das imagens e da visualidade. [...] Tal qual não morreu a oralidade, assim será a visualidade se a ela se suceder uma nova era do ouvir.

Dessa forma, Baitello Junior (*op. cit.*) considera que a era ou cultura do ouvir não é excludente em relação à visualidade, mas de extrema importância para nossa época e está vinculada ao universo do sentir, da paixão, do passivo, do receber e do aceitar. A

sensibilização dessa cultura servirá para inovar o saber em sala de aula, ensinando-nos a ouvir e compreender o mundo em que vivemos.

Conforme mencionado, como suporte para essa cultura, utilizamos na pesquisa o documentário radiofônico. O documentário em áudio tem as peculiaridades da linguagem do rádio. O ouvinte cria a imagem de acordo com o que ouve. No entanto, essa criação vincula-se à subjetividade daquele que ouve e imagina o estado psíquico daquele que fala, “vê” as casas em ruínas, sente os choros e a intensidade da emoção e da solidariedade por aqueles que morreram.

Segundo Ana M. B. Bock (2002, p. 92):

Subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme nos desenvolvemos e vivenciamos as experiências da vida social e cultural. É o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivencias e de sua constituição biológica; é também a fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

A síntese que a subjetividade representa não é inata ao indivíduo. Ele a constrói aos poucos, apropriando-se do material do mundo social e cultural, ao mesmo tempo que atua sobre o mesmo. Dessa forma, tudo que é criado mental e afetivamente a partir de uma mesma mensagem que está sendo veiculada, perpassa pela subjetividade do aluno ouvinte. Torna-se mais interessante e enriquecedor aprender sobre algum tema quando a sensibilidade integra essa linguagem educacional. O ouvir está totalmente vinculado ao universo do sentir.

CRITÉRIO ESPACIAL DEMARCATÓRIO

Como **critério espacial demarcatório** do estudo, esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Anhanguera, localizada no bairro da Lapa, em São Paulo. A seleção dos vinte alunos participantes da pesquisa – todos da mesma turma, com idades entre quinze e dezoito anos – foi feita de forma aleatória, segundo nos informou a coordenadora.

Num primeiro momento, no entanto, estabelecemos um diálogo com os docentes dessa escola, quando falamos sobre os principais problemas acerca da visão na atual pós-modernidade e os benefícios do emprego da *cultura do ouvir*.

Como o trabalho valoriza a inter e a transdisciplinaridade, o convite foi feito para todos os professores que lecionavam para esses alunos. O critério para a formação desse corpus inspira-se no pensamento complexo descrito por Morin (2010a, p. 78) no qual “o ensino secundário seria o momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura – a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica - não apenas levando a uma reflexão sobre as conquistas e o futuro das ciências”.

CRITÉRIO TEMPORAL

Como **critério temporal**, o diálogo inicial com os professores e os testes da audição ocorreram em abril de 2013.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Como **procedimento metodológico**, esta pesquisa se desenvolve em cinco momentos.

O primeiro momento é a revisão bibliográfica, seleção da bibliografia e dos textos em duas direções: semiótica da cultura e complexidade. Em seguida, fizemos a seleção dos textos mais significativos que versam especificamente sobre pós-modernidade, iconofagia e cultura do ouvir, além dos textos que tratam do pensamento complexo articulado ao objeto da pesquisa. A bibliografia foi analisada e interpretada.

A partir desse estudo, planejamos um diálogo com professores – segundo momento da pesquisa preliminar –, tendo como objetivo levar ao docente de ensino médio esclarecimentos sobre a problemática visual na atualidade e a importância do sentido de ouvir. Essa atividade teve como objetivo propiciar ao professor um conhecimento sobre o documentário radiofônico, suas peculiaridades e a melhor maneira para utilizá-lo como recurso criativo em suas aulas. Para isso, esse diálogo previa aproximadamente

quatro horas (o que não ocorreu no tempo planejado) e foi realizado na própria escola.¹⁰ A ideia inicial era ouvir o documentário radiofônico *Vozes do Timor*.¹¹ Fecharíamos essa fase colhendo as percepções dos professores a partir dessa audição. Notaríamos a sensibilização, porventura ocorrida, através das falas dos professores que seriam gravadas e posteriormente transcritas na tese.

No terceiro momento da pesquisa, o docente participante da pesquisa ouviu o documentário radiofônico proposto, agora acompanhado de seus alunos, principais sujeitos desse trabalho. Essa audição foi então gravada em vídeo para posterior estudo. O vídeo aqui teve caráter de registro e foi importante para a pesquisa, pois, por meio dele, foi possível identificar as falas dos alunos que participaram dessa audição.

Após a audição, entramos no quarto momento do trabalho: algumas questões elaboradas previamente e estruturadas num roteiro acerca do documentário foram abertas para a discussão em sala de aula. Esse momento, também registrado em vídeo, teve questões que objetivaram analisar as falas dos alunos sobre o que foi apreendido. A guerra, a morte, o ritual, a ética, o perdão, a compreensão, a subjetividade, os *imprintings* culturais, o *sapiens* e o *demens* foram alguns dos pontos analisados nessa discussão.

Todo o material colhido em vídeo, assim como as transcrições das falas dos professores e alunos foram analisados e interpretados sob o prisma da teoria da complexidade. Essa análise constituirá o quinto e último momento da pesquisa.

¹⁰ Para essa fase da pesquisa ser realizada, entramos em contato com aproximadamente dez escolas (entre públicas e privadas). Em algumas dela, tentamos falar com a coordenação ou direção e não passamos da recepção do colégio. Em outras, o que foi relatado por quem nos recebeu revelava uma insegurança em expor o “nome da instituição”, de alunos ou seus professores numa pesquisa acadêmica. No quarto capítulo desta tese, descrevemos as dificuldades que encontramos por parte dos professores que optaram participar da pesquisa, mas com limitações de tempo e pretensão.

¹¹ Produzido em suas viagens ao Timor, o documentário da jornalista Rosely Forganés foi concluído no ano de 2001. Trata-se de uma série de reportagens que eram veiculadas pela Rádio Eldorado. O documentário é árido, falando de um país que está nascendo, ao mesmo tempo que conta o drama no qual viveram os timorenses que tentaram renascer das cinzas depois da autonomia da Indonésia.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

CAPÍTULO I. *PÓS-MODERNIDADE E ICONOFAGIA*

Antes de chegarmos ao objeto da nossa pesquisa – a audição de documentários radiofônicos em salas de aula por alunos do ensino médio –, fazemos nesse capítulo um preâmbulo pelo pós-moderno para discutirmos a crise da visualidade que se instaura nesse período. Tentamos, assim, evidenciar como essa problemática invade o cotidiano e, consequentemente, apresenta reflexos em nossa visão. Para isso, dividimos o capítulo falando sobre a arquitetura, a comunicação (telejornal e telenovela), o videogame e a iconofagia.

CAPÍTULO II. *A CULTURA DO OUVIR – SENSIBILIZANDO PARA A AUDIÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UMA BRECHA PARA A EDUCAÇÃO*

No capítulo II, fazemos uma proposta da cultura do ouvir em salas de aula do ensino médio. Iniciamos abordando alguns pontos do filme *Vermelho como o céu* e das oportunidades de ler e representar o mundo no ambiente escolar por meio do som. Falamos também sobre a importância do silêncio, os ruídos, a *cultura do ouvir* e por que devemos (re)pensar o espaço escolar nesses quesitos.

CAPÍTULO III. *O DOCUMENTÁRIO RADIODÔNICO EM SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO*

A partir dos resultados da pesquisa de campo, preocupamo-nos aqui em esclarecer o que é o documentário veiculado em rádio. Descrevemos algumas fases da sua produção e as peculiaridades que o diferenciam de outros formatos. A voz, os efeitos, a música na rádio e, mais especificamente, no documentário, são alguns dos temas que destacamos nessa parte da tese. Encerramos o capítulo sugerindo ao professor a escolha do documentário radiofônico como brecha para a cultura do ouvir em salas de aula, apontando alguns dos seus benefícios na educação.

CAPÍTULO IV. *O PENSAMENTO COMPLEXO NA AUDIÇÃO E NAS FALAS DOS ALUNOS.*

No último capítulo da tese, buscamos relatar nossa experiência de audição do documentário radiofônico *Vozes do Timor* com alunos do Ensino Médio de uma escola pública da Cidade de São Paulo e uma análise dos resultados à luz de algumas ideias de Edgar Morin.

As considerações finais retomam o objetivo e as hipóteses desta pesquisa, propondo a reflexão da importância da *cultura do ouvir* em nossos dias. Sugerimos o documentário radiofônico como parte dessa prática em salas de aula do ensino médio.

CAPÍTULO PRIMEIRO

PÓS-MODERNIDADE E ICONOFAGIA

As pessoas não sabem mais ver, pois não tem mais o olhar interior. Vive-se um tipo de cegueira generalizada.

Eugen Bavcar – Fotógrafo cego

Antes de entrarmos nas questões da *cultura do ouvir* e do *documentário radiofônico*, que serão amplamente discutidas a partir do segundo capítulo, procuraremos estabelecer aqui um cenário que percorrerá a modernidade, dentro de um contexto que articula principalmente a ideia de um tempo de progressos e crença na razão. Em seguida discorremos sobre o pós-moderno. Para isso, elencamos alguns dos principais aspectos que caracterizam esse período. Para essa discussão, trazemos ao texto os divergentes pontos de vista de pensadores que se debruçam sobre esse tema articulando o contexto desse período em relação às questões da imagem ou da crise da visibilidade.

Continuamos o capítulo apresentando como a arquitetura se insere também na problemática visual pós-moderna. Na análise que fazemos, possibilitamos saber que há uma relação entre o caos da arquitetura nesse período e os efeitos nefastos para a existência humana.

Em seguida, acrescentamos o telejornal e a telenovela em nossa discussão, uma vez que há uma importância dada à televisão como fenômeno cultural em nosso país. Esse meio de comunicação é visto como um dos principais meios de entretenimento, informação e até de educação. Nesse sentido, não deixamos de refletir sobre alguns dos principais apontamentos que a recepção das imagens oriundas dele – e especificamente desses produtos aqui tratados – têm sobre seus telespectadores.

Falamos também sobre o videogame e a pós-modernidade. A polêmica que se insere nos jogos eletrônicos, que tanto seduzem os jovens. São eles, de alguma forma, responsáveis pela violência no mundo?

Em seguida, trazemos ao texto as contribuições do sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard. Ele nos aponta sobre o hiper-real e o simulacro, nos fazendo compreender como na pós-modernidade lidamos mais com signos do que com o real. Damos seguimento falando sobre as culturas do pós-modernismo, o híbrido e as mesclas de estilos e de épocas distintas que compõem o atual cenário contemporâneo.

A fim de entendermos sobre a hiperpercepção e a saturação dos sentidos na pós-modernidade, fazemos uma análise do filme *Videodrome*, de David Cronenberg, que já no início da década de 1980 esboçou de forma contundente os efeitos causados pela cultura das mídias.

Para compreendermos melhor alguns dos conceitos provenientes da comunicação social, mas com efeito em diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação, o capítulo prossegue com um panorama que caracteriza melhor as fases de passagem da cultura das mídias à cultura digital, evidentemente com foco na visibilidade e no comportamento resultantes nesse período.

Pautados nas leituras de Norval Baitello Junior, categorizamos e diferenciamos os conceitos de antropofagia e iconofagia derivados da semiótica e que servirão de elementos importantes para compreendermos a crise visual no intento de propormos uma cultura do ouvir em salas de aula.

Comentamos primeiramente sobre a antropofagia pura, quando corpos devoram corpos. Conceituamos e contextualizamos sobre esse tipo de apropriação física. Iconofagia pura (imagens que devoram imagens) é a segunda categoria que trabalhamos aqui, sob uma perspectiva do abismo que se abre com a devoração de imagens que devoram imagens que devoraram imagens. Na iconofagia (impura) em que corpos devoram imagens, falamos sobre a dependência compulsiva das imagens e os problemas causados quando há um déficit delas. Encerrando o capítulo, falamos sobre a antropofagia (impura) em que imagens devoram corpos, momento no qual se empresta o corpo para consumo das imagens, prática corriqueira no cotidiano pós-moderno.

1.1 Um breve contexto do moderno

Gosto de um enredo, que ficou famoso por mostrar as possíveis articulações entre as áreas do cinema e da arquitetura. A presente pesquisa, embora esteja concentrada nas teorias da educação, pode recorrer à arte cinematográfica para introduzir o tema pós-modernidade.

Trata-se do filme *King Kong*, cuja produção original data de 1933, momento em que ocorre uma severa depressão econômica no ocidente. Apesar disso, os produtores resolveram investir nesse filme de aventura, que mesclava a metrópole e o campo. A atração pelo enredo fez muitos espectadores, que mal tinham como se alimentar, gastarem suas economias para assistir ao filme.



Figura 1 – Cena antológica do filme *King Kong*

Fonte: <http://blogdoheu.wordpress.com/2011/03/30/top-10-marcos-nos-efeitos-especiais/>

Último acesso: setembro de 2013

Dirigido por Merian C. Cooper e Ernest B. Schedsack, *King Kong* era uma forma de Hollywood representar a modernidade e sua paisagem urbana. Estava ali também a representação do embate entre o primata – o arcaico – e o moderno. Era intenção desse filme mostrar um ambiente moderno, com edifícios altos, a verticalização das cidades, e também que o arcaico – de qualquer forma, nem que fosse pela força – seria vencido pelo moderno.

Numa cena emblemática, o imenso gorila em fúria, à solta e perseguido na ilha de Manhattan, escala o topo do Empire State Building. Vencido pelas tropas armadas do exército, ele entrega Ann Darrow (a bela atriz Fay Wray), que segurava em suas mãos, e despenca de lá, deixando a modernidade intacta.

Esse embate – moderno *versus* arcaico - penetra no campo filosófico. Podemos buscar as raízes do pensamento moderno no projeto iluminista do século XVIII, que tem seus antecedentes em todo o desenvolvimento do pensamento que se inicia no século XVI ligado às profundas mudanças socioeconômicas do período. Nesse projeto, havia uma forte crença na razão e no progresso, o que, de certa forma, traria inúmeros benefícios para a humanidade.

Parte das crenças e expectativas dessa época eram baseadas na ideia de que a evolução da ciência e do conhecimento também tornariam o universo inteligível. Dessa forma, teríamos respostas para saber quem somos e onde estamos. Alcançaríamos o esperado bem-estar como consequência dos avanços da tecnologia e da economia, chegando à perfeição intelectual e moral, conforme explicou o sociólogo e economista Eduardo Gianetti (2001), em debate proferido pela série *Diálogos Impertinentes*.

A modernidade representava uma cisão entre o passado medieval e uma nova época, proclamando um novo começo, pautado em progressos sem precedentes.

Em *King Kong*, enquanto o cenário de Manhattan exalava tecnologia, economia e um pseudoprogresso, é a própria tradição quem protesta pela eliminação da natureza, do seu *habitat*, do seu lugar de origem onde estava enraizada. A invasão pelo “progresso” ocorreu às duras custas, de forma violenta e sem pedir licença.

Embora a discussão maior relativa às relações entre a escola e o atual cenário que vivemos deverá ocorrer nas próximas páginas e capítulos. Aqui, é interessante pensar como a escola tradicional tenta muitas vezes se adequar à modernidade ou à pós-modernidade (e à profusão dos aparatos tecnológicos) mas, a mesma escola falha ao não compreender como são os jovens que nasceram sob a cultura digital, também conhecidos como nativos digitais.

A escola tradicional – na pele de King Kong – não se assusta mais com o Empire State ou com a tecnologia que pode chegar às salas de aula na forma de redes de computadores e softwares. Mas, o que é preocupante nesse processo é o seu

desconhecimento e negação do principal sujeito dos usos dessas tecnologias, que atua cotidianamente nesse ambiente: o aluno.

Se a modernidade pode ser descrita dessa forma – como tecnologia avançada – o que então é a pós-modernidade? Quem são alguns dos autores que trouxeram à tona para as rodas do pensamento contemporâneo esse tema e como eles analisam esse período?

1.2 Problemática visual na arquitetura pós-moderna

Em diversas esferas da cultura, como a arquitetura, os meios de comunicação de massa como os telejornais, fotografias, propagandas e o cinema, o turismo, o lazer e o esporte são frequentes e corriqueiros os relatos que estabelecem articulações entre o visual e a pós-modernidade.

Na arquitetura, os pensadores que investigam esse período afirmam que seu marco zero ocorreu em 1972. Nessa data, a demolição do conjunto habitacional Pruitt-Igoe – em Saint Louis, nos Estados Unidos – foi considerada por muitos teóricos como o exato momento em que a arquitetura moderna morre. Jencks (1977, p. 9) explica que “[...] a arquitetura moderna faleceu em St. Louis, Missouri, no dia 15 de julho de 1972, às 15:32h (ou por aí), quando o infame projeto Pruitt-Igoe, ou melhor, vários de seus blocos de lajes, receberam o *coup de grace*¹² dado por uma carga de dinamite”.

Estigmatizado pela marginalidade, pelo alto e desorganizado crescimento populacional e tido como um dos locais mais violentos daquele Estado, a demolição do Pruitt-Igoe ocorre no mesmo momento em que os valores modernistas são contestados. Sem vistas para outras políticas públicas que pudessem oferecer uma solução ao crescente número de favelas, foi em 1950 que a prefeitura de Saint Louis opta por aprovar e dar início ao imenso conjunto de edifícios projetados e construídos pelo arquiteto Minoru Yamasaki.¹³

¹² Golpe de misericórdia.

¹³ Responsável também pelo World Trade Center.



Figura 2 – Pruitt-Igoe, ou melhor, vários de seus blocos de lajes, receberam o *coup de Grace*

Fonte: <http://failedarchitecture.com/pruitt-igoe-is-failed-architecture-central-to-the-architectural-profession/> Último acesso em 11/08/2012

Composto por 33 edifícios com onze andares cada, o declínio acelerado dos conjuntos do Pruitt-Igoe em menos de duas décadas de habitação ocorreu por diversos fatores: segregação racial,¹⁴ isolamento do conjunto em relação às outras áreas da cidade, falta de cuidados, erros no projeto, ausência de áreas de lazer, inexistência de estacionamentos para todos, nenhuma manutenção, apartamentos mal ventilados e insalubres, corredores mal iluminados e muitos assaltos.

Nesse sentido, o fracasso do Pruitt-Igoe reforça o conceito dos ideais modernistas que entravam cada vez mais em discussão: uma associação entre os projetos e suas falhas naquele período.

Mas a arquitetura pós-moderna, ao “desmanchar” a moderna, enrolou-se na onda da sedução e da superficialidade que acompanha o consumismo.

Somos altamente seduzidos pelas fotografias e catálogos dos atuais edifícios. Trata-se, antes do apetite pela arquitetura, de um apetite pela fotografia, conforme menciona Fredric Jameson (2000, p. 120-1), crítico marxista americano:

¹⁴ A origem do nome Pruitt-Igoe veio de numa tentativa de diminuir ou acabar com a segregação étnica. Wendell Pruitt foi um piloto de avião negro e Willian Igoe, um político branco. No entanto, à medida que os negros compravam os apartamentos, os brancos se recusavam a habitar o mesmo local, o que tornou o conjunto um bairro quase exclusivamente negro.

[...] o que pensamos ser a cor no mundo exterior real nada mais é que a informação de um programa de computador interno, retraduzindo os dados e marcando-os com o matiz apropriado, como na colorização dos filmes clássicos de Hollywood. A cor real aparece quando se olha para as fotos, chapas glamourosas, em todo seu esplendor. [...] E muitos edifícios pós-modernos parecem ter sido projetados para serem fotografados, pois só em fotos ostentam sua existência brilhante e sua realidade, com toda a fosforescência de uma orquestra *high-tech* em CD.

Na desordenada cidade de São Paulo, proliferam nos faróis entre as ruas e avenidas a distribuição de impressos publicitários que divulgam o crescente número dos projetos na área da construção civil. São edifícios residenciais e comerciais e o que todos têm em comum é o apelo visual para as plantas baixas e ilustrações dos produtos a serem comercializados. Fato interessante é que, independentemente das regiões onde são construídos ou da classe social a que se destinam os imóveis, os impressos são produzidos sugerindo sofisticação e glamour daquilo que está à venda.

Na pós-modernidade, mesclam-se os estilos arquitetônicos. Paradoxalmente, passado e presente convergem de forma ora caótica, ora harmônica, nos grandes centros. São casarões de séculos passados coexistindo ao lado de edifícios contemporâneos.

Essa situação foi muito bem retratada pelo cinema argentino. Em “*Medianeras – Buenos Aires na era do amor virtual*,¹⁵ filme dirigido por Gustavo Taretto em 2011, a cidade de Buenos Aires é palco de reflexão que aborda como as construções mal planejadas podem afetar a rotina das pessoas nas grandes cidades. Martin, personagem principal do filme, interpretado por Javier Drolas, comenta na cena inicial como o ver e o habitar mantêm estrita ligação com nosso comportamento:

Buenos Aires cresce descontroladamente e imperfeita. É uma cidade superpopulosa num país deserto. Uma cidade em que se erguem milhares e milhares de edifícios sem nenhum critério. Ao lado de um prédio muito alto, há um muito baixo. Ao lado de um racionalista há um irracional. Ao lado de uma arquitetura francesa há outra sem nenhum estilo. Provavelmente, essas

¹⁵ *Medianeras* são paredes laterais de alguns edifícios que não tem janelas e muitas vezes são tomadas por anúncios publicitários.

irregularidades nos refletem perfeitamente. São irregularidades estéticas e éticas.

Estes edifícios seguem nenhuma lógica e mostram uma total falta de planejamento. Exatamente o mesmo é a nossa vida, nós estamos fazendo tudo sem ter a menor ideia de como queremos ficar. Vivemos como se estivéssemos passando por Buenos Aires. Nós somos os inventores da cultura do inquilino. Os edifícios estão ficando menores, para dar lugar a novos edifícios. [...] Os serviços são medidos em ambientes que vão desde os excepcionais cinco quartos com varanda, sala de jogos, a unidade de serviço, despensa, para o quarto individual, ou uma caixa de sapato. [...] Existe uma parte dianteira e traseira. A privilegiada é identificada com a letra A ou B [...] Os pontos de vista e de luz são promessas que raramente correspondem à realidade. O que você pode esperar de uma cidade que vira as costas para seu rio? Estou convencido de que a separação e o divórcio, a violência familiar, os canais a cabo em excesso, o isolamento, a falta de desejo, a apatia, a depressão, os suicídios, as neuroses, os ataques de pânico, a obesidade, as contraturas,¹⁶ a insegurança, o estresse e o sedentarismo são de responsabilidade de arquitetos e construtoras. Desses males, todos sofrem, alguns chegam ao suicídio.

Nessa fala, notamos a relação entre o caos da arquitetura na pós-modernidade e os efeitos nefastos para a existência humana. Morin (2007, p. 242), nesse sentido, contribui por meio de seu pensamento ao comentar a incerteza do caos, a humanidade da humanidade:

A urbanização generalizada produz enormes megalópoles, sufocantes, criando excluídos e párias. As reduções setoriais das desigualdades acontecem ao mesmo tempo que o crescimento das desigualdades entre nações e dentro das nações. A emancipação dos indivíduos e os enriquecimentos da vida privada são, com frequência, contrabalanceados pela atomização e pela solidão derivadas da degradação das antigas solidariedades.

O projeto moderno da arquitetura, que fincou parte dos seus alicerces no início do desenvolvimento urbanístico das grandes metrópoles, falhou também ao acreditar que a verticalização das grandes cidades proporcionaria um rico senso estético e,

¹⁶ Enrijecimento dos músculos.

principalmente, vínculos de afeto entre seus habitantes, por estarem fisicamente mais próximos aos seus vizinhos. Como parte do resultado dessa falha, o que se assiste atualmente em diversos lares ao redor das metrópoles é um sentimento de solidão. Se a rua separou as casas e os habitantes, os apartamentos porta a porta lacraram boa parte das relações humanas na pós-modernidade. Nos elevadores imperam o mal estar de ver e ser visto em um curto espaço físico e de tempo. O sujeito, imerso nessa situação, se sente acuado pela suposta ideia de revelar-se ou ser “invadido” em sua individualidade pelo olhar do outro sobre si. Ao contrário, como veremos adiante, ver e ser visto são grandes necessidades do sujeito pós-moderno. Em espaços menos intimistas, porém, onde qualquer forma de vínculo de afeto seja mais superficial ou líquida, como refere Bauman (2004, p. 8-9).



Figura 3 – Cenas do filme *Medianeras*. O título do filme faz referência às paredes laterais de alguns edifícios que não têm janelas e, muitas vezes, são tomadas por anúncios publicitários. Em destaque, a grande Buenos Aires e dois portenhos que tentam se libertar das amarras da solidão que a cultura virtual e a arquitetura da cidade acarretaram para os que vivem sozinhos. Estranha e paradoxalmente, abaixo da propaganda que faz um apelo ao dizer “Tudo o que você está buscando” encontra-se a personagem enamorada virtualmente pelo protagonista que não consegue enxergá-la em meio à publicidade.
Fonte: <http://eoqueeupensodosfilmes.blogspot.com.br/2012/10/medianeras-buenos-aires-na-era-do-amor.html>

No híbrido estético que chega à arquitetura, sem nenhum planejamento em alguns casos como vimos, há também uma forte crise das vanguardas. Aparentemente quase tudo já foi feito e experimentado após séculos de arte na história da humanidade. O que seria o neo? O que poderia ser considerado novo? O que seria original? A primeira grande forma de contemplação estética da humanidade – a arquitetura – reflete em seus fortes contrastes projetos fracassados, desdobramentos de séculos anteriores em obras

recentes, outras curvas e traços harmônicos que carregam a pretensa ideia de serem consideradas novidades. Jameson (2000, p. 25), no entanto, nos adverte:

Outra coisa que também se perpetua nessa estratégia do invólucro e do envolvido é a sugestão (implicitamente também a mais explícita mensagem do “conceito” de intertextualidade)¹⁷ de que nenhuma das partes é nova, e que é a repetição, e não a inovação radical, que está, a partir de agora, em questão. O problema está no resultado paradoxal de que é nessa renúncia à novidade e ao *novum* que se funda a pretensão à originalidade histórica do pós-modernismo em geral e da arquitetura pós-moderna em particular.

Partindo dessa breve reflexão sobre a arquitetura na pós-modernidade, como não lidar com a hipótese de que isso tudo reflete diretamente em nosso cotidiano? O que parece estar em jogo é exatamente uma aculturação de nosso olhar acerca daquilo por onde passeia nossa visão. Adaptamos-nos com o pastiche,¹⁸ com o grotesco e o bizarro ao contemplarmos nossos edifícios ou olharmos de forma fragmentada e apressada nosso bairro ou nossa cidade e acabamos por achar comum, não estranhando o que nos habituamos a assistir cotidianamente. Ao olhar não aculturado com tamanho caos, ao olhar estrangeiro, Caetano Veloso cantou em *Sampa*:¹⁹[...] Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto [...] É que Narciso acha feio o que não é espelho.

1.3 A comunicação pós-moderna e a televisão: o telejornal, a telenovela em questão

No sentido de argumentar o intenso consumo de imagens televisuais por parte das crianças em fase escolar, Charles Lemert (2000, p. 49) constata que os americanos:

¹⁷ Forma de diálogo entre textos, que pode se dar de forma mais implícita ou mais explícita e em diversos gêneros textuais, como as imagens, por exemplo.

¹⁸ O pastiche é, como a paródia, a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta: mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma *norma*, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é paródia lacunar, paródia que perdeu seu senso de humor.

¹⁹ *Sampa* é o título da música gravada por Caetano Veloso no ano de 1978 para o disco *Muito - Dentro da Estrela Azulada*.

Quando entram na escola, muitas crianças [...] já terão assistido a mais horas de televisão do que o número total de horas de aulas que encontrarão em sua carreira escolar. A mídia, notadamente a televisão (mais recentemente, sua extensão e transformação nas muitas formas novas de tecnologia ciber-reais), é sem dúvida uma das mais difusas forças culturais na maioria das sociedades, no mundo todo.

Sobre o Brasil, de acordo com o site aliança pela infância,²⁰ segundo dados do IBGE (PNAD- 2001), cerca de 89% (aproximadamente 46 milhões) dos lares brasileiros possuem ao menos um aparelho de TV, enquanto 85% possuem geladeira. Em outras palavras, cabe dizer que os brasileiros têm mais televisores do que geladeiras, apesar do eletrodoméstico em questão ser essencial para uma alimentação adequada. Essa informação revela a importância dada à televisão como fenômeno cultural em nosso país como a principal opção de entretenimento, informação e até educação.

O artigo veiculado pelo site, afirmou também que existem pelo menos duas crianças em cada um dos lares brasileiros, que ficam em média quatro horas diárias assistindo TV, segundo dados do Ibope²¹ do ano de 2003.

Outros dados relevantes mencionados no artigo são:

A pesquisa Kiddo's²² – Latin America Kids Study 2003 – revelou que as crianças brasileiras têm uma relação mais forte com a TV que todas as demais da América Latina. Das 1.503 crianças entre seis e onze anos entrevistadas nas classes A, B e C, 99% têm a mídia televisiva como principal veículo de entretenimento e 81% assistem à TV duas ou mais horas por dia. A pesquisa "A voz dos adolescentes", realizada pelo UNICEF Brasil em 2000, aponta a TV como fonte de orientação esclarecedora de 46% dos adolescentes. Para 52% das crianças e jovens brasileiros, assistir televisão é

²⁰ Disponível em <http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=65>. Acesso em 26 dez. 2012.

²¹ IBOPE – Grupo líder de pesquisa de audiência de televisão no Brasil e na América Latina.

²² KIDDÓ'S Study – Maior pesquisa de hábitos comportamentais infantis, realizada anualmente com crianças na Argentina, Chile, México e Brasil. Aqui, a pesquisa é conduzida pela MultiFocus Pesquisa de Mercado, parceira do MIDIATIVA.

uma das principais atividades de lazer, e para mais de 70% deles a programação da televisão é ‘boa’ ou ‘muito boa’.

É nesse cenário que se encontra o sujeito de nossa pesquisa. O que nos cabe como investigação neste trabalho é saber (não exatamente no sentido de mensurar), mas detectar a partir da construção desse contexto da pós-modernidade uma provável cultura do excesso visual na qual nasceram nossos alunos.

Neste primeiro capítulo, como o propósito da nossa pesquisa, tenta-se levar ao professor algumas questões que abrangem as relações do olhar com a recepção das imagens provenientes do cenário pós-moderno. Torna-se necessário falarmos da mídia e alguns dos seus produtos com maior representação em nosso país. Dessa forma, traço um paralelo entre o telejornal e a telenovela, que há muitas décadas estão entre os prediletos nos lares brasileiros.

O telejornalismo brasileiro, na maioria das emissoras de televisão, vive da estética do espetáculo. Parece não haver reação alguma fora dele por parte dos espectadores. O que muitas vezes nesse gênero recebe o nome equivocado de “verdade”, “realidade” ou “informação”, sabemos, no entanto, não passar de edição que contém um fato narrado com alguns elementos agregados, como trilhas sonoras emotivas, planos e movimentos de câmeras igualmente emotivos, enquadramentos das expressões humanas e dos olhos próximos do momento do choro, locuções em que a textura vocal é privilegiada para proporcionar à audiência o que tanto se espera para que as notícias sejam vendáveis e, assim, o telejornal possa continuar sendo veiculado. Como exemplo, uma notícia sobre como vivem alguns dos moradores do sertão nordestino em épocas de seca e total miséria não terá impacto algum aos olhos dos telespectadores se houver apenas a captação da imagem e sua transmissão na íntegra. Dessa forma, a edição é considerada o “tempo” do “fato” retratado, em muitos casos absolutamente distantes do que seria a verdade.

O olhar pós-moderno foi alfabetizado pela linguagem televisual. Conseguimos perfeitamente compreender, por exemplo, desde a nossa infância, que uma mosca captada e enquadrada em detalhe, na tela da televisão, é projetada em tamanho grande e, portanto, bem maior que o original. Não há nenhum estranhamento nisso. O mesmo

processo se dá também com as notícias. Tornou-se comum, em nossa alfabetização televisual do olhar, ficarmos emocionados com as notícias mais tristes. Projetamos muitas vezes nossas emoções diante daquilo que assistimos. Ao comentar sobre os processos imaginários, Morin (1970, p.105), define a projeção como “[...] uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior; esses se fixam, quer em imagens, [...] quer em outros sujeitos, em objetos, em conjunto de objetos no meio circundante, no cosmo”. Nesse sentido, há uma empatia com a dor alheia, choramos porque somos levados a nos vermos na situação do outro, inconscientemente, muitas vezes. O que é dolorido não é a dor do outro, mas a projeção ao se imaginar naquele lugar. Entretanto, no noticiário, a amarração desses fatos – tristes ou trágicos – nem sempre é capaz de nos atingir se não houver um bom trabalho de edição das “cenas”. Nesse processo de alfabetização, viciamos o olhar para uma estética padronizada pelos grandes meios de comunicação. Há raramente uma ruptura – uma cisão – entre nosso olhar alfabetizado através dessa linguagem para a abertura de outras linguagens exóticas.

Numa experiência com alunos de graduação das séries iniciais dos cursos de comunicação social, ao propor assistirmos um filme asiático, foi possível perceber que as diferenças entre a linguagem a que fomos “alfabetizados” – principalmente pela televisão –, e a linguagem oriental do filme assistido (com outro tempo narrativo, planos e movimentos de câmera menos intensos e mais lentos e outra sonoridade), podem ter causado, em alguns casos, o tédio e, por consequência, sono (como forma de distanciamento ao que é diferente).

Os telejornais – sabendo dessa fórmula altamente específica para causar impacto na comunicação – buscam inovar com novos apresentadores, novos cenários, novos quadros. Entretanto, temem mudar os padrões de linguagem em suas edições ao veicular uma notícia para algo que se aproxime do real: sem trilhas ou efeitos sonoros. Assim, aprimoram e investem grandes recursos na aquisição de novos softwares de edição, compostos de novas tipologias (geradores de caracteres ou letras que aparecerão na tela do telespectador) e efeitos visuais, como, por exemplo, filtros de cores, na tentativa de conseguir tornar uma reportagem mais violenta ou sensível. Sem esse espetáculo eletrônico, raramente têm audiência. Sem audiência, não há notícia

vendável. Impera, nesse sentido, o distanciamento daquilo que poderíamos supor como real em detrimento de uma estetização do próprio fato.

Acerca dos reflexos das notícias veiculadas, Marilena Chauí (1994, p. 331) comenta:

Falta de localização espacial [...] algo acontecido na China, na Índia, nos Estados Unidos ou em Campina Grande parece igualmente próximo e igualmente distante. Falta de localização temporal: os acontecimentos são relatados como se não tivessem causas passadas nem efeitos futuros; surgem como pontos puramente atuais ou presentes, sem continuidade no tempo, sem origem e sem consequências; existem enquanto forem objetos de transmissão e deixam de existir se não forem transmitidos. [...] o mundo real desaparece, restando apenas retalhos fragmentados de uma realidade desprovida de raiz no espaço e no tempo. Nada sabemos, depois de termos tido a ilusão de que fomos informados sobre tudo.

Outro aspecto interessante a se lembrar é que os telejornais diários se utilizam de uma linguagem próxima do que se entende por esquizofrenia. Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler introduziu o termo esquizofrenia – uma palavra grega que significava “divisão da mente” – para caracterizar a qualidade fragmentada, frequentemente contraditória dos pensamentos e emoções das vítimas. Para Davidoff (2001, p. 573-4), alguns dos sintomas dessa patologia são: processamento perceptivo deficiente, pensamento desorganizado, distorções emocionais, ilusões e alucinações, fuga da realidade, comportamento bizarro e perturbações de linguagem.

De forma análoga, é comum nos telejornais diários a veiculação de notícias de violência mescladas no mesmo programa com notícias de política, economia ou culinária. Uma notícia, curta ou não, que relata a terrível chacina de moradores de uma determinada comunidade muitas vezes é seguida pela cena do mesmo apresentador que, acabando de narrá-la, esboça agora um sorriso para a câmera ao pedir para tomarmos nota de uma receita de um bolo ou de uma empadinha. Cabe aqui questionarmos qual prejuízo pode ser causado em decorrência da falta de tempo para elaborar o que vemos. Como agem os sentimentos e emoções diante de um fato triste que assistimos de forma tão sintetizada?

Se por um lado os telejornais tendem a distanciar, infantilizar e minimizar os fatos, fazendo com que as notícias ganhem praticamente um caráter ficcional, inversamente a telenovela exerce um poder de crermos nos roteiros e em suas personagens como próximos do real. Para Chauí (*ibidem*, p. 332), os elementos fundamentais que compõem esse gênero e facilitam esse sentimento de realidade são:

O tempo dos acontecimentos que é lento para dar a ilusão de que a cada capítulo passou um dia em nossa vida [...] as personagens são retratadas o mais próximo de um realismo possível e [...] há o empenho em retratar os fatos como realísticos. Em nosso país assistimos as comoções de cidades inteiras com a morte de uma personagem, por exemplo.

Essa relação que se estabelece entre o público e o folhetim é resultado de décadas de história do gênero em nosso país. Uma receita que teve suas primeiras linhas no ano de 1963, quando foi ao ar a primeira telenovela brasileira: *2-5499 Ocupado*, veiculada pela extinta TV Excelsior. Com a frequência dessas produções, o gênero se tornou o predileto entre os lares brasileiros por trabalhar com sentimentos universais e questões sociais. Nesse sentido, Ciro Marcondes Filho (1988, p. 60) analisa:

[...] Diante de uma vida problemática e sem esperanças, da necessidade de ganhar dinheiro, de ter uma casa ou um negócio próprio, de encontrar um companheiro, diante das exigências do trabalho, das contas a pagar e dos compromissos, a esfera emotiva das pessoas retrai-se [...] A emoção que as pessoas sentem durante a novela [...] faz todos viverem através da televisão. Ela permite uma vivência, uma prática de emoções, de sentimentos, de alegrias e de tristezas, de sensações sexuais que a vida real não possibilita. Ela é o alimento espiritual desse corpo cansado, sugado e exaurido pelo trabalho [...] burocrático no banco ou na repartição, pelo trabalho enfadonho dos escritórios e das lojas.

Se a televisão ensina ou possibilita que uma sociedade viva o sonho, não se pode dizer que a telenovela seja um gênero imposto para o público. No entanto, o senso comum diz com frequência, que a telenovela “vicia”, tornando-se um entretenimento “ritualístico” e diário de muitas famílias brasileiras. Para Marcondes Filho (*op. cit.*), busca-se através dela “[...] entrar inteiramente no social, no conhecimento e no domínio das regras da

sociedade. Toma-se por meio dela uma noção de comportamento próximo ao adequado socialmente". Dessa forma, para o telespectador, ser ou não aceito socialmente, ter ou não algum tipo de atitude, fazer parte ou não de um determinado grupo social ganha reforço nas discussões cotidianas no período de veiculação de uma telenovela. Por esse motivo e para abarcar a diversidade populacional com suas mais diversas queixas, os temas escolhidos por diretores e roteiristas abordam questões como racismo, homofobia, violência, uso de drogas, traições, prostituição, adoção e doenças, entre outros. A partir da pesquisa e do estudo minucioso desses temas e das características das personagens, a telenovela opera com símbolos abrangentes e extravasa anseios e emoções que suscitam identificações sociais e psíquicas com indivíduos, grupos e coletividades.

Como reflexo da audiência e por abordar sentimentos e emoções universais – através de mecanismos muitas vezes inconscientes, como a identificação com as personagens ou com a projeção que pode se estabelecer com eles, esses temas retornam para a sociedade em forma de subprodutos da indústria cultural por meio de revistas, jornais e outros programas, através das conversas durante os almoços de família ou com colegas de trabalho. O hábito é parte da cultura brasileira, na qual a telenovela se insere enquanto produto altamente vendável.

Entre as fórmulas de sucesso e audiência empregadas na produção de uma telenovela, certamente a cautelosa elaboração das personagens é uma delas. Curiosamente, grandes vilões nessas histórias dão o tempero ao folhetim. Trata-se de anti-heróis, personagens quase sempre crueis, com personalidade forte, que podem variar do sujeito do campo à dama da sociedade. Os vilões frequentemente são os responsáveis pelo combustível da trama e, sem eles, a telenovela perde seu conflito ou torna-se desinteressante para o grande público. Diretores e roteiristas aprenderam com a literatura, com o teatro e com o cinema a fórmula para essa composição. Como característica psicológica comum a todos esses personagens, predominam os mais diversos elementos da loucura e toda espécie de desvio de comportamento.

A grande admiração do público em relação ao vilão pode ser explicada pelo fato desse tipo de personagem atropelar todo e qualquer tipo de conduta ética dentro numa sociedade que tem uma ética já tão distorcida. Eles geram um fascínio no público por

permitirem ao telespectador – sufocado por sobreviver numa sociedade caótica, mas que exige o cumprimento de papéis ainda rationalizantes e engessados pela exigência rígida do *sapiens*²³ – vivenciar, através das emoções contidas no sofá de casa, o conflito entre a razão e a emoção, o *sapiens* e o *demens*, intensamente comentado por Edgar Morin (2007, p. 116), inclusive ao recorrer ao pensamento de Freud:

[...] Freud indicava que o sujeito racional, de forma alguma soberano, estava inserido numa trilogia permanente em que enfrentava a violencia do Id pulsional e a dominação do Superego autoritário. Daí a sua fórmula admirável: ‘Onde estava o Id, o Eu deve surgir’ [...] A especificação *homo sapiens* permanece, de qualquer maneira, insuficiente. Faz do humano um ser ignorando loucura e delírio.

O personagem vilão – frequentemente – ganha notoriedade por expressar parte da loucura que em nós também reside, mas que contemos por meio das regulações impostas. Assim, para Morin (*ibidem*, p. 118):

A loucura humana aparece quando o imaginário é considerado como real, quando o subjetivo é considerado como objetivo, quando a racionalização é considerada como racionalidade e quando tudo isso está ligado. [...] uma atitude agressiva ou uma humilhação despertam a nossa agressividade; com frequencia, o amor frustrado pode transformar-se em ódio. Uma avalanche de desejo ou de ódio pode romper controles e regulações.

Além da loucura, outro item interessante a ser ressaltado acerca das telenovelas é a família na pós-modernidade. Espelham-se na própria sociedade dois modelos que podem oscilar entre a família mais harmoniosa socialmente ou, no seu mais extremo

²³ Para Morin, o ser humano é um ser que engloba em si mesmo qualidades ou características contrárias e, ao mesmo tempo, complementares em sua constituição. Daí ele propor que devamos vê-lo não unilateralmente, ora de uma maneira, ora de outra, mas, sim, na sua complexidade. Diz ele em *O Método* 5 (2007, p. 58):

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatorias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:

Sapiens e demens (sábio e louco).
Faber e luden (trabalhador e lúdico).
Empiricus e imaginarius (empírico e imaginário).
Economicus e consumans (econômico e consumista).
Prosaicus e poeticus (prosaico e poético).

oposto, a família altamente caótica em sua estrutura. Para Morin, a sociedade ocidental tem famílias reais que oscilam entre esses dois polos.

Casamentos em crise, pais divorciados, famílias com um único filho sufocado pelo excesso de amor e cuidado, casais homossexuais, avó aposentada e viúva com um animal de estimação. Paradoxalmente, a busca do amor, mesmo em crise, é mote central nas telenovelas embaladas por trilhas sonoras românticas. Morin (*ibidem*, p. 174) descreve a atual sociedade nesse aspecto:

[...] Os divórcios tornam-se normais, não mais exceções. Há crises do casamento por amor, vítima de um novo amor. Nunca o casal foi tão frágil e, contudo, nunca a necessidade do casamento foi tão forte; é que, diante de um mundo anônimo, de uma sociedade atomizada, em que o cálculo e o interesse predominam, o casamento significa intimidade, proteção, cumplicidade, solidariedade.

O motor de ação dramática dos folhetins, quando os casais se separam, coloca em jogo um novo romance na narrativa. É uma resposta aos anseios humanos que também encontra reflexão nas palavras de Morin (*op. cit.*): “[...] assim, o novo amor, que desestrutura um casamento, estabelece outro. O casal, refúgio privilegiado contra a solidão, contra o desespero e contra a insignificância, renasceu incessantemente. A família está em crise, o casal está em crise, mas o casal e a família são respostas a essa crise”.

Os relacionamentos interpessoais tão complexos, e cada vez mais delicados em nossa sociedade, estão presentes em todas as telenovelas. O atual paradoxo entre vincular-se ou não, e a misteriosa fragilidade dos vínculos humanos na pós-modernidade também são comentadas por Zygmunt Bauman (2004, p. 8,9):

[...] Em nosso mundo de furiosa ‘individualização’, os relacionamentos são bêncas ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, esses dois avatares coabitam – embora em diferentes níveis de consciência. No líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos

da ambivalência. [...] ‘Relacionamento’ é o assunto mais quente do momento, e aparentemente o único jogo que vale a pena, apesar de suas óbvios riscos.

Ao se expressar, Bauman descontina parte do comportamento humano no cenário contemporâneo. As telenovelas, por sua vez, exibem constantemente cenas que revelam comportamentos onde a necessidade de apertarmos os laços e ao mesmo tempo de mantê-los frouxos no quesito afetividade só mimetizam parte desse cotidiano.

Criticada muitas vezes como lixo da indústria cultural e como produto alienante, a telenovela revela muito do estilo de vida e da transmissão de alguns valores em nosso país. A telenovela é certamente o maior produto massivo na cultura brasileira, fazendo com que, por exemplo, até o sistema elétrico brasileiro voltasse toda sua atenção no último capítulo da novela Avenida Brasil,²⁴ exibida no ano de 2012. Logo após o episódio, eram altas as chances de acontecer um fenômeno chamado "rampa de carga", quando a população está concentrada numa única atividade e depois se dispersa em outras ações que gastam energia elétrica. Nesse dia, grande parte do comércio brasileiro fechou as portas mais cedo, ruas ficaram desertas e bares tiveram recordes de público por veicular em telões o final da trama. A imprensa associou o dia com um dia de jogos da Copa do Mundo em que o nosso país entra em campo para o campeonato.

1.4 O videogame: vilão ou parceiro na educação?

No dia 20 de abril de 1999, o mundo voltou sua atenção ao Condado de Jefferson, no Colorado, Estados Unidos. Ali, dois estudantes, um de 17 e outro de 18 anos, mataram 13 pessoas, entre colegas e professores e, em seguida, suicidaram-se no local. A imprensa nomeou o fato como Massacre de Columbine. Os jovens, Eric Harris e Dylan Klebold, autores dos disparos, eram aparentemente adolescentes típicos de um subúrbio americano de classe média alta. Investigados sobre o modelo de vida que levavam, descobriu-se que ambos eram jogadores frequentes do game *Doom* entre outros games também violentos.

²⁴ Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/final-de-avenida-brasil-quebra-recorde-de-audiencia>>. Acesso em 25 mar 2013.

O jogo *Doom* foi lançado em 1993 e ganhou notoriedade por ser considerado polêmico entre as discussões que viam em sua jogabilidade um alto nível de violência gráfica em três dimensões, aproximando o jogador de uma situação realista. Entre outras peculiaridades, ele se tornou um dos modelos de “jogo em primeira pessoa”. Nesse sentido, toda fase é sentida através do ponto de vista da personagem principal. O avatar (a representação do jogador pela personagem), atira para ultrapassar os obstáculos que são repletos de barris com lixos tóxicos, tetos que se desmoronam e esmagam o jogador, portas trancadas em caminhos confusos.

Ao iniciar a partida, o participante já está armado com uma pistola e punhos capazes de socar o adversário. Na continuidade das fases, porém, é possível ainda adquirir uma motosserra, uma escopeta e uma metralhadora, além de rifles para matar até 12 inimigos numa única sala, além de monstros e outras criaturas.

Depois de conhecer um pouco o enredo de um dos jogos que inspirou outros *games* também violentos nessa indústria do entretenimento, especialistas de áreas como saúde, psicologia e educação, entre outras, mostraram opiniões divididas em relação às seguintes questões polêmicas: a violência na pós-modernidade pode também ser causada pela excessiva quantidade de jogos eletrônicos violentos? Tantos estímulos violentos influenciam no comportamento dos jovens e adultos?

O aumento da violência e dos níveis de agressividade por meios midiáticos com tais conteúdos no cotidiano dos jovens têm sido foco de muitos estudos, principalmente depois da década de 1990, quando esses jogos entraram em cena.

De um ponto de vista menos reducionista e mais complexo, se precisamos saber por qual motivo os jovens se tornam violentos, é necessária uma análise mais ampla desses sujeitos. É necessário observar, para além dos jogos que eles consomem, a violência em família ou na comunidade, as condições de vida no subúrbio, as aspirações econômicas e sociais desses jovens, as necessidades de pertencimento e aceitação ao meio em que vivem. Esses aspectos merecerem igual atenção antes de tentarmos encontrar uma resposta taxativa ou uma solução simplista para esse conflito. Conforme analisaremos mais adiante, é necessário ver os *imprintings* ou marcas culturais que compõem o sujeito.

Edgar Morin (2010, p.77) inclui o *videogame* como um interessante meio para o professor trabalhar em salas de aula com seus alunos:

[...] Como as crianças são imersas, desde muito cedo, na cultura de mídia, televisão, videogame, anúncios publicitários etc.; o papel do professor, em vez de denunciar, é tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura. Seria preciso mostrar como o tratamento dado às imagens filmadas ou televisionadas, notadamente pela montagem, pode arbitrariamente, dar a impressão de realidade (uma sucessão de planos, por exemplo, em que vemos correr, separadamente, o predador e sua presa, dá a impressão de que vemos, simultaneamente, o percurso do perseguidor e do perseguido). O mestre poderia situar e comentar os programas assistidos e os jogos praticados pelos alunos fora da classe.

Através do pensamento de Edgar Morin aqui destacado, vimos as convergências entre as diversas teorias da crise de visualidade com o que ele nos diz. Parece interessante destacar, no entanto, que qualquer tentativa na pós-modernidade de se opor à tecnologia ou a seus produtos, como o *videogame*, não é somente impossível, mas pouco inteligente e eficiente para pais e educadores. Morin sabiamente nos incita no sentido de estabelecer uma parceria com os jovens, trazendo os produtos e temas “consumidos” por esses alunos para uma rica discussão na sala de aula.

Da mesma forma, consideramos que o professor também pode selecionar entre tantos jogos, alguns educativos e que atualmente muito se aproximam da linguagem cinematográfica. Muniz Sodré, em seu livro *Reiventando a educação. Diversidade, descolonização e redes* (2012, p. 221) comenta e exemplifica:

Já é ponderável a influência dos videogames na educação. Considere-se, por exemplo, a série intitulada *The Medal of Honor* and *Call of Duty* (sobre a Segunda Grande Guerra), uma das inúmeras que movimentam uma indústria de mais de dez bilhões de dólares por ano apenas nos Estados Unidos. [...] educadores admitem que a precisão histórica pode transformar determinados jogos eletrônicos em fontes informativas primárias para jovens. Além do conteúdo informativo, é preciso levar em conta o potencial estético implicado na evolução técnica dos jogos, cujas telas de texto e objetos ainda tidos como

‘disformes’ nos anos de 1980 transformam-se hoje em gráficos arrojados, complexos e de produção caríssima, não raro superior à dos filmes.

O que também nos chama a atenção dentro da citação do autor é que vemos aqui mais um relato sobre os arranjos estratégicos da indústria cultural e do entretenimento acerca dos avanços das tecnologias da imagem. Existe um empenho incessante por parte dessas empresas no sentido de aperfeiçoar todo tipo de imagem que é consumida. De televisores, a painéis de rua e jogos eletrônicos, celulares e telas de computador, nada escapa à sedução do olhar, tornando a virtual mais interessante do que o real. Os efeitos que chamaremos de hiper-realidade, a hiperpercepção e saturação dos sentidos parecem estar diretamente relacionados à crise da visualidade que vivenciamos na pós-modernidade, conforme veremos a seguir.

1.5 Baudrillard e o hiper-real

Jean Baudrillard (1929 – 2007) também coloca no cerne dos seus debates a questão do estético, mas o recorte que é feito envolve os signos, teoria que ganha força e corpo teórico com o ápice das culturas de massa. O sociólogo e filósofo francês sugere uma substituição que é irreversível em nosso tempo.

Esse pensador se aproxima dos argumentos centrais desta pesquisa no que tange à pós-modernidade e introduz o que parece ser a principal matriz do seu pensamento para esse período no livro *Simulacros e Simulações*, escrito em 1981 e traduzido para o português em 1991.

Para Baudrillard (1991, p. 8-9) o sujeito pós-moderno lida mais com signos do que com o real. Vem daí a teoria do hiper-real, que “[...] é agora o mapa que precede o território. [...] Trata-se de uma substituição no real dos signos do real, isto é, de uma operação de dissuasão de todo o processo real pelo seu duplo operatório [...] O real nunca mais terá oportunidade de se produzir”.

Krishan Kumar (2006, p. 161), ao analisar o pensamento de Baudrillard, nesse sentido, argumenta:

[...] Na situação que Jean Baudrillard chama de ‘êxtase da comunicação’, o mundo, nosso mundo, torna-se puramente um mundo de ‘simulação’, ‘a geração, através de modelos, de um real sem origem ou realidade: um hiper-real’. Na hiper-realidade não é mais possível distinguir o imaginário do real, nem o signo do seu referente, e ainda menos o falso. O mundo da simulação é um mundo de simulacros, de imagens. Mas, ao contrário das imagens convencionais, os simulacros são cópias que não têm originais ou de originais que foram perdidos. São imagens ‘assassinas do real’, assassinas de seu próprio modelo.

Nesse sentido, e em se tratando de se fabricar o falso absoluto, Las Vegas²⁵ é possivelmente o lugar mais emblemático para a compreensão da teoria de Baudrillard. Essa metrópole está situada no deserto de Mohave, próxima ao sul do Estado de Nevada, nos EUA. A cidade é famosa pelos seus cassinos e hotéis luxuosos, além de ser conhecida como a metrópole do entretenimento no mundo. Astronautas já fotografaram a noite de Las Vegas vista do espaço, onde se vê um contraste do deserto com a concentração de luzes dos hotéis, cassinos e casas de shows, entre outros entretenimentos da cidade.

O que chama a atenção em Las Vegas são as simulações que, no início da construção da cidade, consistiam apenas em provocação e crítica à austeridade modernista. A réplica de uma pirâmide convive num caos harmônico²⁶ com outras réplicas como, os edifícios de Nova York, uma montanha russa em meio aos prédios e a torre Eiffel, por exemplo.

Para Kumar, (*ibidem*, p. 162) trata-se de uma *bricolage* de estilos e objetos tirados de todos os países e de todas as histórias. É espetáculo, pastiche e fascinação. Só poderia haver estranhamento em visitantes mais velhos, que assumissem uma atitude crítica em meio ao entretenimento, situação nem sempre provável de ocorrer. Ao contrário, supomos que os jovens podem sentir o gozo efêmero do olhar, do diferente, dos *inputs* de cores e sensações.

²⁵ Umberto Eco também considera a Disneylândia como um modelo do hiper-real, sendo mencionada na bibliografia de Kumar.

²⁶ Para o antropólogo da comunicação, Massimo Canevacci (2001, p. 90), “a comunicação visual não se apresenta linear, mas como artifício composto por misturas contínuas, trocas e interfaces de visões, associações e abstrações [...] Porém, sua ordem é caótica”.

No entanto, não é necessário estar em Las Vegas para se tomar contato com o hiper-real. Ele está nas capas de revistas femininas que proclaimam a obrigatoriedade da felicidade através do corpo, da maquiagem, do astral, da moda, tudo perfeito e mais interessante que o real. Também as capas das revistas masculinas suscitam um mundo irreal nas mulheres e nos homens.

Os modelos femininos que estampam a capa das revistas raramente se aproximam do real da mulher contemporânea. Em outras palavras, desaparecem as estrias e celulites, quadris e seios são ressaltados e iluminados. Só por vezes, equivocadamente, por erro ou “defeito” de edição, um detalhe do corpo esteticamente indesejável pode aparecer. A mulher²⁷ é representada de forma a atender certos padrões de consumo. A televisão, as revistas femininas e a publicidade insistem em manter a mesma linha: a mulher muito produzida e altamente sexy, que não é a mulher de verdade que está trabalhando e estudando no dia a dia.

Nas calçadas ou nas praças de alimentação de *shoppings centers*, os cartazes que convidam para refeições oferecem um cardápio visual hiper-real. Não são apenas lanches ou pratos maiores, mas trata-se quase sempre de objetos ou pratos fotografados em estúdios e que passam por um rigoroso sistema de edição fotográfica, fazendo o pão mais atrativo, o verde interno tornar a verdura hiper-real e os molhos tentadores. Para Baudrillard, trata-se de publicidade absoluta (1991, p. 113):

[...] O que estamos a viver é a absorção de todos os modos de expressão virtuais no da publicidade. Todas as formas culturais originais, todas as linguagens determinadas absorvem-se neste porque não tem profundidade, é instantâneo e instantaneamente esquecido. [...] Todas as formas atuais de atividade tendem para a publicidade, e na sua maior parte esgotam-se aí.

A mesma publicidade que invade as ruas, nesse aspecto é também lembrada por Baudrillard (*ibidem*, p. 119) em relação à Las Vegas:

²⁷ BUITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. 2^a ed. São Paulo: Editora Summus, 2009.

[...] Basta ver Las Vegas, a cidade publicitária absoluta [...] Quando se vê Las Vegas surgir toda ela do deserto pela radiação publicitária ao cair da noite, e regressar ao deserto quando o dia nasce, vê-se que a publicidade não é o que alegra ou decora as paredes, ela é o que apaga as paredes, apaga as ruas, as fachadas e toda a arquitetura, apaga todo o suporte e toda a profundidade, e que é esta liquidação, esta reabsorção de tudo à superfície (pouco importam os signos que aí circulam) que nos mergulha nesta euforia estupefata, hiper-real, que já não trocaríamos por nenhuma outra coisa, e que é a forma vazia e sem apelo da sedução.

Em outras palavras, as linguagens e as estratégias da publicidade não dispõem mais de um território único. Ao contrário, elas preenchem o cotidiano hiper-realizado, sem nos darmos conta dos crescentes espaços nos quais ela – é nós – circulamos sob seus mais variados signos, bombardeados de estímulos visuais.

1.6 As culturas do pós-modernismo

Charles Lemert, professor de sociologia na Wesleyan University e pensador das áreas de teoria social, clássica e contemporânea, dos estudos culturais e do pensamento social francês, acredita que é necessário um olhar para a cultura para se falar em pós-modernismo. Em seu livro, *Pós-modernismo não é o que você pensa*, o autor comenta:

Mal se precisa dizer que o pós-modernismo tem algo a ver com o que alegadamente acontece com o modernismo. Assim, se o modernismo é a cultura da Idade Moderna (ou simplesmente da modernidade), pós-modernismo se relaciona com o colapso do modernismo. Logo, se quer encontrar o pós-modernismo, é necessário antes de tudo olhar a cultura – não porque a cultura seja a única coisa importante do mundo, mas porque é um aspecto particularmente sensível da vida social. As culturas são tão sensíveis que quando se suspeita de que o mundo, incluindo seus arranjos econômicos e políticos, está mudando, são as culturas o lugar onde primeiro se podem encontrar sinais de mudança em questão. É esse especialmente o caso quando a mudança tem tamanha magnitude que implica a desintegração da modernidade. (2000, p. 43)

No entanto, o pós-modernismo fala de “culturas” e não de uma única cultura. Conforme vimos na cidade de Las Vegas, esse exemplo também pode ser observado na arquitetura através da junção de símbolos da atrevida modernidade – como os imensos edifícios espelhados, o que não querem esses edifícios senão, como os rostos que usam óculos escuros, também esconder o poder que está por trás dessas arquiteturas de origem militar e que atualmente são comuns nas grandes metrópoles? É o signo intervindo no espaço público, na troca entre o real e o simbólico.

O pós-moderno ostenta outros emblemas de épocas muito distintas, como podemos ver em *shoppings centers* ao redor do mundo. No lugar das grandes igrejas seculares com arquiteturas suntuosas, erguem-se, por exemplo, templos do consumo com suas colunas jônicas e cúpulas triangulares. O rito do sagrado e da perpetuação da alma cede lugar ao rito hedonista das compras e dos desejos efêmeros que perpassam pelo apelo do jogo de luzes e cores das vitrines.

Nesse sentido, não há uma cultura pós-moderna “pura”, mas uma mescla de estilos arquitetônicos de outras culturas. Esse hibridismo é o traço cultural no pós-modernismo, conforme menciona Kumar (2006, p. 44):

[...] Em seus prédios e desenhos urbanos (não ‘projetos’), procura apagar distinções modernistas entre a ‘alta’ e a ‘baixa’ cultura, entre a arte de ‘elite’ e de ‘massa’. Em vez de imposição autocrítica de um gosto monolítico, aceita uma diversidade de ‘cultura de gosto’, cujas necessidades tenta satisfazer, oferecendo uma pluralidade de estilos.

Ao questionar, no entanto, a crítica entre o moderno e o pós-moderno, Lemert (2000, p. 45) estabelece uma interessante relação entre a arquitetura pós-moderna e a música de Michael Jackson e Madonna, relacionando entre ambos toda eficiência para satisfazer seus clientes. O pós-modernismo implica uma jocosa agressão ao ideal modernista de que o mundo em que vivemos é razoável e responde ao desejo humano de progresso e de um mundo melhor.

Assim, para o autor, não se pode negar que a pós-modernidade e as esferas da cultura pós-moderna também, em todos os sentidos, geram os mesmos ideais – se não

fracassados, falhos – são também funcionais e altamente positivos. Os edifícios, cidades e artes mencionadas são, para ele, também exemplos de eficiência.

Nossa inquietação, mais uma vez, busca propor uma reflexão sobre a relação aparentemente direta entre o visual (e o estético) nessas culturas pós-modernas. No entanto, ao tratarmos sobre esse aspecto, nosso foco está em descrever o cenário que visualizamos cotidianamente, de que forma ele é formado e nossas percepções sobre ele (aqui, como vimos, por meio das culturas híbridas). Veremos a seguir a hiperpercepção que ocorre, ocasionando a saturação dos sentidos.

1.7 *Videodrome*: Hiperpercepção e saturação dos sentidos na pós-modernidade

O filme *Videodrome* se passa no início da década de 1980²⁸ e evidencia como o acesso a outros meios de comunicação e produtos nesse período trouxe também consequências diretas aos sentidos.

O filme, dirigido por David Cronenberg, foi realizado em 1982. Mesmo tendo passado mais de 30 anos, a obra é um intenso relato do cenário visual na pós-modernidade e de seus desdobramentos em nossa sociedade, discutindo questões sobre a cultura do excesso das imagens e os riscos da saturação do olhar no tempo em que vivemos.

No entanto, *Videodrome* não é um filme especificamente sobre a televisão. Ele é também sobre uma cultura do vídeo e das imagens que são produzidas nesse período e transmitidas através de uma pequena emissora de TV a cabo que faz uso de um satélite pirata. Apesar de exagerado – como parece ser um traço da linguagem do diretor – o

²⁸ O ano em que se passa o filme coincide com o que Lúcia Santaella (2005, p. 13) considera como a cultura das mídias: “[...] começaram a surgir, por volta dos anos 1970-1980, novos meios de produção, distribuição e consumo comunicacionais instauradores do que tenho chamado de cultura das mídias que apresenta uma lógica distinta de comunicação de massas”. Trata-se de *dispositivos tecnológicos* que, em oposição aos meios de comunicação de massa – estes só abertos para o consumo –, propiciam uma *apropriação produtiva por parte do indivíduo*, como, por exemplo, as máquinas fotográficas, os diapositivos, os filmes super 8 e 16 mm, o *offset*, o *equipamento portátil de vídeo*, o videodisco interativo etc.

filme faz uma análise fria acerca dos fenômenos da hiperpercepção e da saturação dos sentidos.

O protagonista da trama, Max Renn (James Woods), é o diretor de um canal de televisão. A angústia dele está em buscar um programa original, algo que possa surpreender seus espectadores e aumentar a audiência da emissora. Max recebe então uma gravação de *Videodrome*, um programa no qual nada é encenado. Torturas e mortes acontecem de verdade. Quando Max assiste às cenas, começa a sofrer diversas alucinações.



Figura 4 – Cena do filme *Videodrome*

Os excessos comumente assistidos nos dias atuais em programas²⁹ e séries de televisão são, de forma já antecipatória, narradas simbolicamente nesse filme do início da década de 1980.

Disponível em: <<http://trashinema.blogspot.com.br/2013/04/videodrome-canada-1983.html>>.

Acessado em set. 2013

O enredo faz uma crítica sobre a pós-modernidade em relação às questões da imagem, à medida que observamos como os sujeitos acostumados a receber tantos estímulos de violência e de sexo (gêneros do *Videodrome*) acabam se habituando ao excesso, perdendo parte da sua sensibilidade.

Acerca disso, o antropólogo da comunicação visual Massimo Canevacci (2001, p. 221); da Universidade de Roma, comenta em sua análise filmica:

²⁹ Os atuais *reality shows*, além de outros gêneros de programas televisivos, para alcançar lucro e audiência parecem abusar da fórmula de *Videodrome*, ao submeterem seus participantes a provas de dores, torturas e humilhações psicológicas.

Videodrome é um legítimo texto *antropológico* e como tal será abordado. Isto é, como uma ficção que plasma e modela, como uma década de antecipação, nossos modos de pensar e sentir. *Uma ficção que faz cultura*. Com esse filme, a comunicação visual, em seu significado mais invasivo e complexo, penetra literalmente em nossos corpos. *Videodrome é um ensaio sobre os estados alterados do corpo [...]*. [grifos meus]

Na pós-modernidade, partindo do pensamento de Canevacci, esse aspecto explica provavelmente uma necessidade das experiências mais radicais e atrativas, principalmente entre os mais jovens, como *bungee jump, rapel*, brinquedos radicais em parques de diversão etc. Podemos supor que esse fato ocorra – entre outras sugestões – porque, atualmente, somente estímulos muito intensos são capazes de fazer com que as pessoas efetivamente sintam alguma coisa. Necessitamos de novos estímulos, porém que eles ocorram com uma certa base de segurança.³⁰

Em seu livro *O relatório Popcorn*, a visionária do marketing norte-americano, Faith Popcorn (1999, p. 31-3), elencou essa tendência como sendo uma aventura da fantasia. Embarque-me numa outra vida. Mas traga-me de volta para o jantar.

Você sassarica pelo mundo favorito: exótico... perigoso... assustador... luxuoso... ou misterioso, confiante de que a volta é certa. É a aventura pela associação, sensação de segunda mão. *E, para a maioria dos nossos sistemas sensoriais sobrecarregados, é tudo o que precisamos. É tudo o que queremos*. [...] E o que me diz do sexo? Numa era em que a maioria das atrações aparentemente inocentes podem ser fatais, transformamos a pornografia na indústria que mais cresce na área de entretenimento. [grifos meus]

³⁰ Faith Popcorn, no entanto, elenca uma tendência na pós-modernidade denominada “Revanche do prazer”. Trata-se de uma negação dos bons modos e às regras de viver bem. Alimentos gordurosos, sexo sem proteção, corridas de automóveis encontram-se nessa lista. É o *demens* desmedido.

Voltando ao filme, pautado nos sistemas sensoriais altamente sobrecarregados, Cronenberg cria a personagem Nick, namorada de Max e radialista que dá conselhos afetivos pelo rádio, passando a ideia de ser a pessoa mais centrada emocionalmente no filme. No entanto, Nick possui hábitos masoquistas e um incontrolável desejo de participar do programa *Videodrome*.³¹

Há, nesse aspecto, um dos moteis mais críticos do filme: o falso. O falso em *Videodrome* também é o falso que está tão presente na vida real das pessoas que elas passam a acreditar nele. Ao acreditá-lo, abrimos mão do real, que é menos interessante. Opta-se, dessa forma, pelo virtual, pelo hiper-real intensamente apontados nos ensaios de Jean Baudrillard, conforme vimos anteriormente.

Para Paulo Marino (2007), vivemos num mundo trans-político. Os estados detêm apenas um poder irreal, inexistente, uma vez que governam em prol das grandes corporações detentoras do poder econômico e também trans-econômico. Os capitais não mais existem fisicamente. Eles circulam no espaço inacessível e intangível dos sistemas bancários e das bolsas de valores. Não tocamos em nosso salário. O dinheiro recebido como forma de pagamento permanece no banco até o momento das transações do consumo, dissolvendo-se, sem que na maioria das vezes possamos tê-lo em nossas carteiras. Ele passou a simbolizar um estilo de vida e consumo. Além disso, são inúmeras as telas e as interfaces no nosso cotidiano, tais como as telas dos bancos que permitem as operações financeiras, o aparelho de celular, a televisão e o computador pessoal. Tudo representa e significa.

Sobre o falso no cotidiano pós-moderno, comenta Marino (2007) em sua análise:

[...] Em *Videodrome*, há uma cena da ‘Missão Raio Catódico’ (o tubo de raios catódicos é a base do funcionamento das telas de televisores e monitores). Num lugar onde tradicionalmente os menos privilegiados iriam

³¹ Em outro filme do mesmo diretor, *Crash - Estranhos Prazeres* (1996), o mote central é o de personagens que provocam acidentes de carro intencionalmente na tentativa de sentir algum prazer.

buscar alimentos, cobertores ou até mesmo abrigo, as pessoas vão para receber sua dose diária de falso, ou seja, algumas horas diante da tela da TV.

Além do falso, outro ponto interessante em *Videodrome* estabelece uma estreita relação com nossa pesquisa. A discussão central do filme revela já na década de 1980 que o corpo padeceria com os excessos visuais causados pela quantidade de signos que cresceriam à medida que os aparatos tecnológicos eclodissem imensamente com seus produtos. Canevacci (2001), em sua análise fílmica, lembra a poesia-canção de Laurie Anderson, *Same Time Tomorrow*,³² cujo refrão traz a queixa de um cotidiano programado pós-moderno em que uma das fortes características é a incorporação midiática:

Sabe, aquele pequeno relógio, aquele do seu videocassete, aquele que pisca, sempre doze horas, meio-dia, por que nunca pensou em mudá-lo? Assim é *sempre a mesma hora*, assim como saiu da fábrica.

Bom dia. Boa noite.

A mesma hora amanhã. *Estamos gravando [mas estamos também dentro da gravação]*. Então são estes os problemas: *o tempo é comprido ou é largo?* E as respostas? Às vezes as respostas chegam pelo correio. E um dia chegará aquela carta que estava esperando desde sempre. E tudo aquilo que ela diz é verdade. Então, na última linha diz: *queime esta carta. Estamos gravando.*

E o que quero saber verdadeiramente é: *as coisas estão melhorando ou piorando? Podemos recomeçar [start: no sentido também de gravar] do começo?* Stop. Pause. *Estamos gravando. Bom dia. Boa noite. Agora estou em você sem que meu corpo se mova.* E voamos em nossos corações. Standby. Bom dia. Boa noite. [grifos meus]

A articulação feita por Canevacci entre o filme e a poesia-canção é relevante para complementar nossa análise da pós-modernidade em relação às imagens. O relógio que marca sempre a mesma hora e é comentado na letra da música, demonstra uma falta de

³²A mesma hora amanhã, em tradução literal para o português.

noção do tempo que vivemos. Todos os dias (programados pelo cotidiano) são parecidos.

Torna-se presente um torpor em relação aos dias, aparentemente um tempo imóvel. O novo tempo (VCR, para o filme e para a época da canção, videocassete *recorder*) é um tempo interno. Se nós estamos gravando e, ao mesmo tempo, somos gravados, aqui há o embrião em nossa pesquisa do pensamento da iconofagia, que veremos a seguir em que devoramos imagens e por ela somos devorados.

A “cabeça” do videocassete faz referência à visão que a tudo absorve; as imagens reproduzidas pelo aparelho referem-se ao corpo que recebe e “sofre” o processo daquilo que vê. Em outros termos, não há uma passividade acerca do que vimos. Há, no entanto, a constante necessidade de um excesso no que vemos até atingirmos um grau da fadiga do olhar.

Estamos o tempo todo gravando, portanto, recebendo (*input*) essas imagens e agindo (*output*) numa ação ou outra junto ao meio em que vivemos. A aparente angústia de Laurie Anderson é encontrada na frase: *as coisas estão melhorando ou piorando? Podemos recomeçar [start: no sentido também de gravar] do começo?* O que se espera saber é o que é possível fazer com esse processo. Se não há a possibilidade de barrar o progresso tecnológico que envolve esse enxame imagético, como fazer para que o corpo não sofra com isso?

O corpo que não se move, na letra da canção, sugere ainda algum grau (menor ou maior) de interatividade. Pierre Lévy (2000, p. 79), ao tratar da nossa reação diante de qualquer informação, comenta:

[...] O termo “interatividade” em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria trivial mostrar que *um receptor de informação*, a menos que esteja morto, *nunca é passivo*. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, *o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras*, e sempre de forma diferente do seu vizinho. [grifos meus]

Se para Lévy há alguma reação mínima de interatividade acerca daquilo que vemos e, portanto, não há uma passividade por parte do espectador, por qual motivo, aparentemente, nos tornamos indiferentes acerca daquilo que assistimos? Trata-se, nesse sentido, de um “anestesiamento” em nossa época. É o que Canevacci (2001, p. 236) conclui em sua análise acerca da carta na letra de Laurie Anderson:

A verdade que a carta tão esperada diz é que a verdade deve ser queimada...
E assim o círculo, ao invés de fechar-se pacificado, continua abrindo-se.

Neste estranho mundo, onde é difícil dizer se as coisas estão melhores ou piores, talvez seja suficiente apertar a tecla ‘pause’ para recomeçar. De qualquer jeito o bom dia pode ser também uma boa noite. O tempo será sempre igual amanhã. Mas agora? Agora posso estar em ti sem um movimento do corpo. É o ficar para sempre em stand by.

Ficar em *stand by*, portanto, parece sugerir nessa canção esse estado de torpor ou “anestesiamento”, uma saturação no sentido visual que requer cada vez mais imagens como possibilidade de reação dentro de uma cultura mais ampla dos excessos na pós-modernidade.³³ O primeiro passo, como proposta desse trabalho, buscará intervir por meio da sensibilização no exercício da audição com alunos do ensino médio, a brecha para sairmos do estado de torpor do mundo que vivemos, mas sobretudo, e principalmente, como agentes atuantes. Sair do *stand by* e acionar a tecla *play*.

1.8 Da cultura das mídias à cultura digital – A visibilidade, o exclusivo e os novos hábitos nessas fases da pós-modernidade

Conforme falamos no início deste estudo, na cultura de massas a quantidade de produtos comunicacionais era bastante reduzida. Tinha-se como sistema de

³³ Pode-se falar de uma cultura dos excessos que também atinge outros sentidos, como o paladar (as crescentes redes de alimentação, por exemplo, alcoolismo, tabagismo, açúcares etc.), a polifonia (nas cidades, a trans-nacionalização da música e dos sons pelo mundo) e, como já mencionamos, o próprio sentido tático ou do corpo que padece diante dos outros sentidos (alcoolismo, sexo em excesso como forma de driblar as ansiedades e angústias da civilização, drogas e violência).

comunicação a difusão dessas informações para um público imenso. As bancas de jornal, por exemplo, eram compostas de um número bastante restrito de revistas voltadas para um grande segmento. Da mesma forma, era também reduzida a quantidade de canais e programas de televisão, livros, discos, gêneros musicais e filmicos³⁴ etc.

Na cultura das mídias, com o surgimento, proliferação e usos de produção dos meios tecnológicos e comunicacionais, a quantidade desses produtos torna-se muito ampla. Segmentos de consumidores passam a ser hipersegmentos, dada a maior possibilidade de se optar por qual meio o consumidor prefere obter a informação desejada. Nesse sentido, diferentemente da cultura de massas, proliferam produtos (como revistas, programas de televisão, livros, gêneros musicais, entre outros). Os nichos tornam-se subnínchos. Assim, com o advento da cultura das mídias, vigora então a cultura da escolha e não mais da difusão.

Ainda, para nos situarmos melhor nessas fases, o tempo do filme *Videodrome*, refere-se a um período de transição da comunicação e cultura de massas para a comunicação e cultura das mídias. A comunicação de massas está em crise. Nessa fase, desligava-se a televisão para assistir ao videocassete. Cancelava-se a assinatura de uma renomada revista semanal para se adquirir uma novidade no mercado editorial que trataria do *surf* ou maquiagem. Surgiu o videogame, que disputava a mesma tela do aparelho de televisão com os horários de programas e telenovelas. O *walkman* invadia as ruas e proliferava o consumo e a venda de fitas de áudio.

As empresas de comunicação mais tradicionais que se apegaram ao lema “em time que está ganhando não se mexe” perderam clientes e consequentemente seus produtos. Muitas das empresas do ramo faliram ao redor do mundo, por duvidarem que o consumidor estava ávido por novidades em conteúdos que incluiam, evidentemente, imagens. Era a sede de um consumidor que assistia feliz ao declínio da mídia de massas e estava cada vez mais seduzido pelo prazer de consumir produtos que cada vez mais falavam diretamente a ele.

³⁴ É possível, entre os que viveram nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, recordar que o acesso de vários produtos somente ocorria via importação (livros, discos e filmes, entre outros), fora do sistema difusor que ocorria nesse período até então.

As empresas de pesquisa refinaram seus métodos para investigar e descobrir quais eram as necessidades que tinham esses consumidores, leitores, espectadores e telespectadores, no intuito de desenvolver toda uma gama de produtos (e, evidentemente, imagens) que pudessem saciar o apetide de todos eles. Após décadas de carência, surgia aos poucos o paraíso informacional recheado de conteúdos nunca antes vistos.

Com a maior acessibilidade da internet e da *World Wide Web* para a maioria da população, a partir do ano de 1992, a comunicação e a cultura de mídias começa a ceder maior espaço para a cultura digital.³⁵ Dentro do segmento o foco era o indivíduo. Não se tratava mais de atingir um público massivo nem mais hipersegmentar esse público, como fez a cultura da mídias. É o que compara Negroponte (1995, p. 157-8) acerca da diferença do consumidor na cultura das mídias (era da informação) e do consumidor na atual cultura digital (era da pós-informação):

Na era da informação, os meios de comunicação de massa tornaram-se simultaneamente maiores e menores. Novas formas de transmissão televisiva [...] atingiram públicos maiores [...] Revistas especializadas, videocassetes e serviços por cabo deram-nos exemplos de *narrowcasting*,³⁶ atendendo a grupos demográficos pequenos.

[...] Na era da pós-informação, o público que se tem é, com freqüência, composto de uma única pessoa. Tudo é feito por encomenda, e a informação é *extremamente personalizada*. Uma teoria amplamente difundida afirma que a individualização é a extração do narrowcasting – parte de um grupo grande para um grupo pequeno; depois, para um grupo menor ainda; *por fim, chega-se ao indivíduo*. [grifos meus]

Dentro dessa perspectiva que se instala como sistema na cultura digital, o sujeito desenvolve a tendência que ultrapassa muitas vezes o egocentrismo por exigir uma extrema personalização e pode, com isso, alcançar o egoísmo. Quem difere essas categorias é Edgar Morin (2007 p. 75-6), ao falar sobre o âmago do sujeito:

³⁵ Convém salientar que as fases das culturas comunicacionais (massa, mídia e digital) não são excludentes. Todas elas se apropriam de elementos das culturas anteriores.

³⁶ Grupos específicos de interesse.

[...] Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comparar a noção de sujeito. A definição primeira de sujeito deve ser bio-lógica. Trata-se de uma lógica de autoafirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. [...] há na situação do sujeito uma possibilidade egoísta que vai até o sacrifício de tudo para si [...] Entre os humanos, o egocentrismo pode hipertrofiar-se em egoísmo desenfreado.

Se ser sujeito supõe a ideia de egocentrismo, altruísmo e egoísmo, a cultura digital parece reforçar, por meio dessa extrema personalização, a conduta de egoísmo na pós-modernidade. Aliás, curiosamente a palavra *personal computer* já revela parte desse comportamento. Não há nada de altruísmo na palavra *personal*. É, na menor das instâncias, egocentrista. O computador é pessoal, como é pessoal o aparelho de celular e sua customização em modelos, toques, papéis de paredes, capas protetoras (lembramos do aparelho de telefone, que tinha lugar central na sala de casa e era de uso comum da família). É pessoal a televisão, que sai do centro da sala de estar e entra em cada cômodo de uma casa, com a programação individualizada dos canais a cabo, assim como as roupas e tantos adereços.

Estranhamente também as cidades carregam uma quantidade massiva de sujeitos em ônibus coletivos e, ao lado desses coletivos, uma imensa fileira de carros com seus vidros herméticamente fechados. Dentro de muitos desses carros, impera a figura do sujeito egoísta que, imerso em seu casulo nômade, recusa-se ou não se propõe a dividir o espaço no automóvel com outro caronista. Ali, aparentemente lacrado do mundo externo, a rádio que se quer ouvir, o *compact disc* com as músicas selecionadas, a temperatura e a iluminação que se espera, além de outros adereços tornam o veículo uma extensão confortável da residência do sujeito, que faz questão de exercer seu individualismo. Fora do carro, a cidade vivencia a triste angústia de driblar as centenas de quilômetros de trânsito diário e tentar buscar uma solução para esse conflito.

Em muitos casos, ao perguntarmos para um sujeito urbanóide pós-moderno se, mesmo assim, há alguma compensação em ter o automóvel, é corriqueira a resposta de que é impossível andar num “coletivo”. Por outro lado, proliferam campanhas publicitárias

(com suas estratégias refinadíssimas para atingir a visualidade do consumidor) e, consequentemente, as incansáveis vendas desses veículos para os mais diversos bolsos, gostos e formas de pagamento.



Figura 5 – Charge que demonstra os vínculos da infância entre os períodos de cultura de massas (1982) e da cultura digital (2012) num momento de recreio escolar. Os aparelhos eletrônicos (jogos, celulares, tablets) demonstram o aparente crescimento da triunfo do indivíduo e a conduta que reforça o egocentrismo no sujeito, fragilizando os vínculos de afeto na atual infância. Fonte: Rede social Facebook.

Último acesso em abr. 2012

O extremo consumo individualizado e narcisista na cultura digital propõe ao sujeito pós-moderno uma tentativa de torná-lo visível. Ao consumir o extremamente personalizado, o sujeito entra num jogo de emissão de sinais que promete mantê-lo diferente dos demais. Ser diferente é, portanto, a estratégia para se alcançar alguma visibilidade em meio a uma crise visual. O corpo é, prioritariamente, o maior dependente desse processo apoiando-se na moda e seus adereços.

Sobre essa questão, comenta Canevacci (2001, p. 239):

[...] A cultura do consumo é fundada na constante produção e reprodução de sinais bem reconhecíveis por seus donos e por seu público; ela não encoraja um conformismo passivo na escolha das mercadorias, mas, pelo contrário, procura educar os indivíduos a ler as diferenças dos sinais, a decodificar facilmente as infinitas minúcias que *diferenciam* as roupas, os livros, os alimentos, os automóveis, os ambientes. Dessa forma, as *distinções* de classe e dos diversos segmentos de classe, e ainda as subculturas, ao invés de diluir-se, se fortalecem e se complicam: *novos minissímbolos precisam ser*

descobertos para manter as diferenças, e o corpo serve perfeitamente a esse objetivo. [grifos meus]

Na contribuição do antropólogo visual Massimo Canevacci ao descrever essa característica da pós-modernidade em relação ao consumo, podemos dizer que há uma luta sínica através do corpo³⁷ que também invade as ruas e faz surgir o que o pensador chama de *status game*: cada um de nós expõe seus próprios sinais e decifra os dos outros (ibidem, p. 240).

Na fase da cultura digital, ver e ser visto é a ordem do dia. Trata-se de uma dessimbolização mútua que só encontra sentido por meio das diferenças. Como cada sujeito na cultura digital necessita de alguma visibilidade, instala-se no cotidiano uma cultura de excessos a partir da intensa reproducibilidade de imagens que proliferam em todos os cantos do planeta e por meio de tantos produtos capazes de dar conta do exclusivo.

Para se ter uma ideia, três milhões e meio de câmeras de videocassete foram vendidas nos Estados Unidos ao longo do ano de 1993, segundo menciona Nicholas Negroponte (1995, p. 168). Todo evento, por mais simples que seja, necessita de um registro na pós-modernidade. Se não há registro, não há o que comprove o evento. Se não há o que comprove o evento, entra-se numa crise de invisibilidade. A falta de imagens faz gerar um déficit emocional que faz, por sua vez, surgir outras imagens para suprir a sensação de vazio.

Se pensarmos no maior evento de cultura de massas ocorrido nos últimos anos, nada parece ainda superar o atentado aos Estados Unidos no dia 11 de setembro de 2001. Nenhum outro acontecimento na história do mundo foi capaz de gerar tantos duplos imagéticos a partir de um evento local e regional. Todos os registros feitos sob os mais diversos ângulos se tornaram valiosíssimos para as empresas de comunicação e veicularam incessantemente em todos os cantos do planeta, nas mais diversas mídias. O atentado gerou subprodutos por meio de camisetas, filmes, livros, canções, documentários etc. O fenômeno reflete uma cultura altamente tautológica, uma expressão que repete o mesmo conceito já emitido, um esforço repetitivo da linguagem para se mostrar mais do mesmo.

³⁷ A semiótica da cultura considera o corpo como mídia primária. Ele comunica. É origem e chegada de toda comunicação.

Articulando sobre o duplo das imagens, Arlindo Machado (1993, p. 238) explica que:

[...] Nenhuma civilização é mais tautológica que a nossa. Nós fazemos proliferar duplos de nós mesmos, multiplicamos ao infinito as imagens e os sons dos fenômenos e, em seguida, atribuímos a esses duplos o estatuto de realidade. A vida humana é cada vez mais uma vida vicária, uma vida delegada às imagens que povoam os chamados meios de codificação audiovisual. Viajamos para que possamos fotografar as paisagens por onde passamos; comemoramos os aniversários de nossos filhos para que os possamos gravar numa fita de vídeo; promovemos atos de protesto, confrontamento ou até mesmo terrorismo para que nossas ideias possam circular nos aparelhos de codificação da imagem. [...] Não existe uma única zona de litígio do planeta que não esteja ocupada por legiões de fotógrafos, cinegrafistas e radialistas prontos a enquadrar o evento [...] A batalha que se dá ao nível da circulação dos signos audiovisuais é uma batalha ainda mais acirrada e violenta do que as batalhas que se dão no plano material.

A partir dos hábitos instalados com o decorrer dessas fases da comunicação e da cultura, notamos que o sujeito pós-moderno busca de toda forma não apenas a reprodução do duplo imagético, mas uma incontrolável tentativa de se fazer visto, de exercer a visualidade, mesmo que efêmera, sem a qual imperam o vazio e a falta de sentido. A iconofagia, que trataremos a seguir, autentica esse pensamento.

1.9 A iconofagia

O pensamento antropofágico do Modernismo Brasileiro foi proposto por Oswald de Andrade e data dos anos 1920. Tinha por objetivo a deglutição, (daí a metáfora com a palavra "antropofágico") da cultura do *outro externo*, como a norte-americana e europeia, e do *outro interno*, a cultura dos ameríndios, dos afrodescendentes, dos eurodescendentes, dos descendentes de orientais.

Em outras palavras, o movimento pregava a ideia de que não se deveria negar a cultura estrangeira, mas, também, ela não deveria ser imitada. Para Baitello (2005, p. 9), esse pensamento foi quem primeiro apontou o fenômeno da “antrofagia impura”, o processo de seres humanos sendo devorados por imagens.

No entanto, conforme vimos anteriormente, foi a partir da cultura de massas que a reprodução em grande escala de imagens interferiu na cultura planetária:

O que passou a ocorrer, no entanto, a partir do barateamento dos recursos de reprodução de imagens em grande escala, foi um fenômeno distinto daquele proposto por Oswald de Andrade, senão o seu oposto: de antropófagos criativos passamos (e este ‘nós’ aqui não se refere apenas aos brasileiros, mas aos consumidores globais) a iconófagos de uma assim chamada cultura universal, pasteurizada e homogeneizada, e por ultimo passamos a servir de ‘comida’ ou alimento para esta mesma cultura universal de imagens (BAITELLO, 2005, p. 9).

Como dissemos, a comunicação de massas ,a partir da metade do século XX, tinha como dinâmica uma cultura difusora e, portanto, dominadora. Essa comunicação tradicional, com seus mitos, tradições, hierarquias, adereços e privilégios foi substituída por uma maré alta de imagens que originavam-se dos mais variados recursos de produção que aos poucos foram surgindo.

Para Baitello Junior (*ibidem*, p. 13), “o que se vê assim, como desdobramento da reprodutibilidade, nas décadas e séculos que seguem, é a multiplicação exacerbada de imagens cada vez mais onipresentes, e pode ser denominado ‘descontrole’ [...] o excessivo passa a ser cotidiano”.

Esse autor sugere uma importante divisão em quatro categorias acerca do conceito de devorações diferenciando antropofagia – conceito forjado por Oswald de Andrade – e iconofagia. Ambas circulam no universo da comunicação e merecem a atenção da sua respectiva ciência. Nesse sentido, Baitello Junior categoriza: A antropofagia pura, quando corpos devoram corpos, a iconofagia pura, quando imagens devoram imagens, iconofagia impura, quando corpos devoram imagens, e acrescenta ainda o conceito de antropofagia impura, quando imagens devoram corpos.

1.9.1 Antropofagia pura. Quando corpos devoram corpos

Na antropofagia pura, Norval explica que essa se trata do sentido tático, de uma apropriação do corpo do outro, que pode ser de natureza física e simbólica. Esse processo tem início com a amamentação, vínculo comunicativo entre corpos que tem origem ontogenética e também se estende às mãos como forma de apreensão incorporadora do outro. O conjunto boca-mão constitui a ferramenta corporal mais profundamente humana (CYRUNIK, 1999, p. 154, *apud* BAITELLO JUNIOR, 2005), e tem uma proximidade cognitiva. Sobre a boca, Baitello Junior (*ibidem*, p. 94) comenta que “[...] a boca reúne, portanto, funções essenciais para o primeiro gesto receptor de informação física a ser incorporada pelo organismo, o primeiro canal de saciedade de uma carência física, o primeiro órgão da alimentação oferecida pelo outro corpo, a partir do nascimento”.

Além da apropriação física (tanto entre seres humanos, com a boca, e entre os animais, com os bicos) por meio da alimentação responsável pela sobrevivência do indivíduo e da espécie, o beijo também é uma importante apropriação simbólica:

[...] O beijo constitui um belo exemplo de símbolo com forte teor indicial, sinalizador de alimentação, de amamentação, de acasalamento, presente em algumas espécies de primatas, tanto como em algumas aves e também em espécies de peixes, ainda que não chamemos de ‘beijo’ o contato bico a bico ou boca a boca nessas espécies (EIBL-EIBESFEDT, 1978, p. 231, *apud* BAITELLO, 2005, p. 94)

Baitello Junior não associa a antropofagia pura com o canibalismo porque no canibalismo a devoração ritual do outro é muito mais uma operação simbólica do que de alimentação propriamente dita.

1.9.2 Iconofagia pura. Quando imagens devoram imagens

A iconofagia pura trata-se de um movimento desesperado de busca da visibilidade a qualquer custo. Aqui se insere não apenas a facilidade da reproduzibilidade técnica das imagens, comentada por Walter Benjamin, da Escola de Frankfurt, mas a crise da

visibilidade dessas imagens na medida que tende a decrescer a capacidade humana de enxergá-las. A avalanche de imagens do século XX ganha dimensões nunca vistas na história da humanidade. O mecanismo é o de imagens que devoram imagens que devoram imagens. Baitello (2005, p. 95), nessa perspectiva nos diz que “[...] toda imagem se apropria das imagens precedentes e bebe nelas ao menos parte de sua força. [...] A força de uma imagem provém de seu lastro de referências a outras tantas imagens”.

A representação que as imagens carregam também é, de certa forma, uma re-apresentação de algo que já foi representado. Assim, a propaganda, por exemplo, bebe da fonte do cinema, da história da arte, da arte da rua etc. A moda, o cinema, o teatro, a fotografia, entre outras linguagens que geram imagens, agem da mesma forma. Baitello lembra E. P. Cañizal ao dizer que essa iconofagia é uma “perspectiva em abismo”, uma vez que esse fenômeno se perde em imagens remotas de insondáveis resquícios arqueológicos. Catálogos de moda com fotos de mulheres sensuais, por exemplo, podem recorrer à deusa grega Afrodite. Campanhas publicitárias que veiculam a figura materna podem recorrer à deusa grega Deméter. Videoclipes recorrem a séculos de história da imagem para fazer o mesmo. A imagem de cantores e cantoras espalhados pelo universo são produtos de um esforço incansável da indústria cultural para se posicionarem nessa avalanche e conseguirem qualquer tipo de visibilidade.

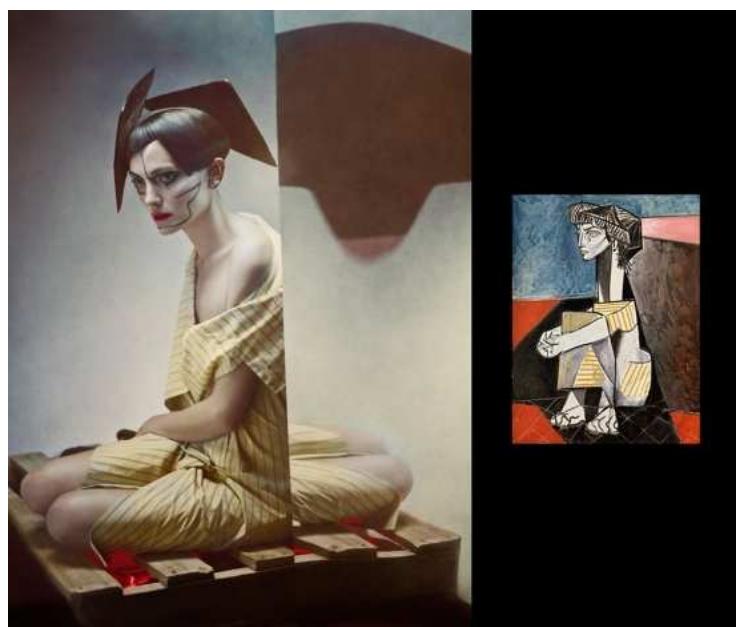


Figura 6 – Foto do editorial de moda do fotógrafo espanhol Eugenio Recuenco, março de 2013.
Fonte: <http://www.neumarkt.com.br/blog/?cat=4&paged=12>

Em um editorial de moda, como exemplo dessa iconofagia, o fotógrafo espanhol Eugenio Recuenco juntou moda e arte numa releitura ou re-apresentação das obras do pintor e escultor cubista Pablo Picasso. A modelo que posa para as fotos tenta reproduzir através das roupas, da maquiagem, das posições e dos penteados, as modelos que originalmente se encontram nas obras do artista.

1.9.3 Iconofagia (impura), em que corpos devoram imagens

Na iconofagia (impura), o que ocorre é uma relação do corpo que tem uma dependência compulsiva de imagens que podem ter origem em qualquer linguagem. Para Baitello Junior (2005, p. 96) “[...] não se trata mais de um processo de apropriação de coisas, mas de suas imagens, não coisas. [...] uma alimentação que não possui a substância que requerem os corpos para estarem alimentados. E que gera ainda mais déficits porque requer reposição”.

Esses déficits comentados pelo autor são detectados pelas próprias empresas de mídia, que por sua vez geram cada vez mais imagens na tentativa de alimentar os corpos com não coisas. São imagens que frequentemente se apropriam de conceitos do marketing, marcas e grifes.

Nesse contexto iconofágico, tomamos como exemplo os escritos da ativista Canadense Naomi Klein. Em seu livro *Sem Logo, A tirania das marcas em um planeta vendido*, ela dedica um dos capítulos para discutir sobre a publicidade em escolas e universidades. A autora descreve o trabalho estratégico dos *hunters* que chegam às escolas para investigar o perfil das tribos de adolescentes que as frequentam. Diferenciar um *clubber* de um *nerd*, o que vestem, como se vestem e, em geral, o que consomem. A autora descreve também como agem os blocos conglomerados de marketing na intensa batalha que travaram para tentar romper as barreiras que separavam a escola da publicidade na década de 1990, momento em que se instala a cultura digital. O objetivo dessas empresas era fazer internet chegar a todas as escolas, como forma de auxiliar no rompimento de seus muros e, dessa forma, ganhar visibilidade junto aos estudantes.

Sobre essa estratégia empregada nas escolas americanas naquela década, Klein (2002, p. 113) comenta:

[...] Quando as empresas de *fast-food*, roupa para atletismo e computadores entraram para preencher o vazio, levaram com elas um programa educacional próprio. Como acontece em todos os projetos de branding,³⁸ *nunca é o bastante rechear as escolas com alguns logos*. [...] os gerentes de marca estão agora fazendo o que fizeram na música, nos esportes e no jornalismo fora das escolas: tentando sobrepujar seu anfitrião, ocupar o papel principal. *Estão lutando para que suas marcas se tornem não um acréscimo, mas o tema da educação, não matéria optativa, mas obrigatória*. [...] É claro que as empresas que avançam pelos portões da escola nada têm contra a educação. Os estudantes devem sem dúvida aprender, dizem eles, mas por que não *ler* sobre nossa empresa, *escrever* sobre nossa marca, *pesquisar* suas *marcas preferidas ou apresentar um projeto para a nossa próxima campanha*. [grifos meus]

Notemos que a estratégia mencionada por Klein, em momento algum faz alusão ao consumo direto dos produtos. A citação da autora nos faz pensar como o público juvenil, ansioso por firmar sua identidade, apoia-se no consumo e no conceito das imagens como forma de se destacar no grupo em que se relaciona. Trata-se de um grande filão dessas empresas que mais do que vender produtos, vende ideias, imagens “não coisas”, como mencionado por Baitello.

1.9.4 Antropofagia (impura), em que imagens devoram corpos

Sobre a antropofagia (impura), detectamos a necessidade cotidiana que os corpos encontram na pós-modernidade em se fazer visíveis. Segundo Baitello (2005, p. 97),

[...] Alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes corpos. Significa entrar dentro delas e transformar-se em personagem (recordar-se aqui a origem da palavra ‘persona’ como ‘máscara de teatro’). Ao contrário de uma apropriação, trata-se aqui de uma expropriação de si mesmo.

³⁸ Gestão de marcas.

Nesse sentido, o autor lembra do caso do fotógrafo Bill Biggart, morto sob os escombros das torres gêmeas do *World Trade Center*, em 11 de setembro de 2001. Na ocasião, o fotógrafo não resistiu à tentação suicida de entrar na imagem.

Porém, pensando no aspecto do corpo que sente a necessidade rotineira de ser emprestado para entrar na imagem e, dessa forma, se fazer visível, as comunidades virtuais ou sites de relacionamento parecem contribuir para o crescimento dessa antropofagia impura. Desde que foram criados, uma das mais fortes características desses sistemas é a possibilidade de se expor, ver e principalmente ser visto. Surge para o deleite da grande maioria dos internautas participantes a chance de reproduzir o modelo já conhecido há muitas décadas nas revistas femininas: a obrigatoriedade da felicidade. Nesses sites, não entram imagens de pessoas tristes. Quando muito, se há a tristeza autorretratada nas imagens, são tristezas pretenciosamente estetizadas, na tentativa de se aproximar de um editorial de moda ou um ensaio profissional para qualquer outra finalidade midiática, por exemplo. Autorretratar-se se tornou uma tendência, principalmente entre os mais jovens que frequentam essas redes, um *boom* de autoimagens que surgem e se pulverizam de forma altamente supérflua e transitória. Nessas imagens-corpos que insistem em serem vistos, o gestual tenta reproduzir o que há de mais belo em suas pessoas-modelos.

A realidade, nua e crua, interessa pouco e atrai menos ainda. Sorriso no espelho de casa, a melhor roupa, o corte de cabelo mais interessante, os melhores momentos da festa e dos encontros que só podem provar o quanto o sujeito é amável, querido e desejado por todos do seu meio. Trata-se da mimese da publicidade. Provar que o sonho que se sonha através do consumo ou de “ter” é não só possível, mas altamente benéfico para quem insiste na busca dos ideais mais aceitos esteticamente, principalmente pela publicidade. Vale também o sacrifício do corpo surrado na academia, a aquisição de uma nova máquina fotográfica que seja capaz de corrigir certas imperfeições. Vale manipular a fotografia com cores ou sombras, vale aderir a uma nova comunidade que seja possível lhe colocar em destaque, mesmo que o corpo emprestado para a imagem seja apenas por alguns segundos a mais. Vale tudo para entrar na imagem e exercer o narcisismo. Nesse aspecto, analisa Lipovetsky (1988, p. 59-60):

[...] Não devemos omitir que em simultâneo com a função de personificação, o narcisismo realiza uma missão de normalização do corpo: o interesse febril que temos pelo corpo não é de modo algum espontâneo e “livre”, obedece a imperativos sociais [...].

O narcisismo joga e ganha em todos os tabuleiros, funcionando ao mesmo tempo como operador de desestandardização e estandardização, sem que esta última funcione jamais como tal, mas como sujeição às exigências mínimas da personalização: a normalização pós-moderna apresenta-se sempre como único meio que o indivíduo ser realmente ele próprio, jovem, esbelto, dinâmico.

O processo de se personificar na era pós-moderna apontado por Lipovetsky já não é mais uma conduta apenas da vida cotidiana “real”. As redes sociais encontraram também nas necessidades do sujeito solitário contemporâneo a razão para o investimento em novidades no setor, capazes supostamente de “surpreender” essa carência, principalmente com a pretensa ideia de notoriedade através de uma crença na visibilidade.

CAPÍTULO SEGUNDO

A CULTURA DO OUVIR – SENSIBILIZANDO A AUDIÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UMA BRECHA PARA A EDUCAÇÃO

Vou lhe contar um segredo. Algo que notei vendo os músicos tocarem. Eles fecham os olhos. Sabe por quê? Para sentir a música mais intensamente. Pois a música se transforma, te torna maior, as notas ficam mais intensas. Como se a música fosse uma sensação física. Você tem cinco sentidos. Por que usar só um deles?

Trecho do filme Vermelho como o céu

Após a argumentação no primeiro capítulo desta pesquisa feita sobre a crise da visualidade em nossos dias, no presente capítulo buscamos propor a *cultura do ouvir* no ambiente escolar como uma brecha para a educação. Dessa forma, introduzimos essa parte do estudo abordando o filme italiano *Vermelho como o céu*, baseado em fatos verídicos. Nele, dois pontos são importantes: o protagonista – deficiente visual – encontra nos sons uma rica oportunidade de ler e representar o mundo em que se insere e; como as escolas mais tradicionais, em alguns casos, censuram os processos mais criativos.

Em seguida, falaremos sobre as questões do silêncio em nossos dias, o apelo ao silêncio, seu preenchimento nos mais diversos espaços e os excessos de ruído. Após isso, conceituamos a *cultura do ouvir* e atrelamos o emprego que se faz necessário dessa teoria à sala de aula. Dessa forma, a relação entre professores e alunos com foco no diálogo e na audição serão os motes deste trecho da pesquisa.

Como também acreditamos que o emprego da *cultura do ouvir* na escola pode ser mais eficaz se pensamos não apenas as relações interpessoais, mas (re)pensarmos também o espaço físico no qual ela se encontra, o capítulo terminará assinalando algumas importantes sugestões de investimento nesse processo.

2.1 Vermelho como o céu: uma fascinante e criativa leitura do mundo através do som

O filme *Vermelho como o céu* é bastante emblemático para introduzirmos nossas ideias acerca da audição no segundo capítulo da nossa pesquisa. Frequentemente utilizado por professores e pedagogos para desenvolver discussões sobre a dicotomia entre inclusão e exclusão de “deficientes” visuais na educação, a película também permite outro recorte, o qual toca as questões da criatividade e da sensibilidade em relação ao som.

Dirigido por Cristiano Bortone no ano de 2006 e baseado em fatos reais sobre a vida do famoso sonoplasta italiano Mirco Mencacci, *Vermelho como o Céu* narra a saga de Mirco, um jovem toscano que nos anos de 1970 sofre um acidente doméstico com a arma de seu pai e tem sua visão comprometida gravemente. Durante um tempo, o menino vê apenas manchas ou vultos. Tempos mais tarde, Mirco torna-se cego. Ao perder completamente a visão, o garoto passa um período de grande dificuldade. Ele não só havia deixado de enxergar, como seu meio ambiente mudara completamente por conta da falta da visão. Pelas leis vigentes da época e sem qualquer outra opção, os pais de Mirco são aconselhados pelo médico que o atende a transferir o garoto da escola que estudava para uma escola apropriada; uma escola “especial” e religiosa em Genova constituída apenas por garotos cegos. As mudanças de percepção de Mirco são ricamente destacadas no filme ao contrastar a natureza aconchegante e colorida da primavera nos campos em que o menino vivia quando enxergava, com o clima frio das paredes cinzentas da nova escola para qual foi transferido.

Ainda angustiado com o novo ambiente escolar e suas imposições, em princípio, Mirco se recusa a aprender Braille. Nesse tempo, ele encontra um gravador de áudio de uso restrito da escola. Ali mesmo, fazendo uso de uma bobina já gravada e uma tesoura, Mirco começa a despertar o sentido da sua audição, gravando alguns sons iniciais. Com o passar do tempo, um novo despertar passa a acontecer na vida do jovem, que passa a se relacionar de forma mais criativa com o mundo dos sons. Ao receber de seu professor a tarefa de fazer um trabalho escolar de geografia sobre a chegada da primavera, ele grava sua atividade reproduzindo os sons da natureza, como a chuva (proveniente do som do chuveiro), o vento (retirado das frestas da janela) ou um zangão (feito pela boca de um amigo que também participa do trabalho).



Figura 7 – Cena do filme *Vermelho Como o Céu*. O protagonista, Mirco Mencacci, encontra um gravador e começa a produzir sons. Nesse frame, vemos o protagonista produzindo com as mãos molhadas o som de gotas de chuva caindo em uma flor.

Fonte: http://paulitinguis.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html

O filme mostra que os métodos criativos de som inicialmente motivados do garoto contrariavam as práticas pedagógicas normatizantes³⁹ defendidas por essa escola especial, que tinha como objetivo ensinar técnicas para que o jovem se tornasse apenas uma mão de obra qualificada para o mercado industrial emergente.

No entanto, foi subvertendo a ordem vigente e impositiva que o garoto não só experimenta ousar em novos métodos, como também incentiva seus colegas de sala a descobrirem novas sensações através dos sons, aprendendo a descrever e a reconhecer o clima, o tempo, histórias, ambientes, sentimentos etc.

Numa cena noturna do filme, vemos uma fuga de Mirco e seus amigos mais próximos da escola para irem ao cinema com a também jovem filha da zeladora, Francesca, que

³⁹ Nesse sentido, pensamos nas instituições de ensino e de professores mais tradicionalistas, que ao longo do tempo vão se tornando altamente rígidos em suas construções de mundo, deixando de ver o todo e passando a tomar a parte como sendo aquilo que é real e benéfico. Ressaltamos, por exemplo, que apesar de termos conseguido fazer o trabalho de audição na Escola Estadual Anhanguera, essa pesquisa foi recusada por nove outras escolas – entre públicas e particulares – que não se interessavam por nada além das suas práticas pedagógicas já institucionalizadas.

não é deficiente visual. Os amigos entram quando a sessão do filme já teve início e passam a indagar à garota sobre as cenas: Onde eles estão? Quem são as personagens? O que está acontecendo? Esse trecho do filme deixa claro como a natureza do cinema, assim com a televisão, apoia-se muito mais nas imagens do que no som, ao contrário da natureza do rádio que é mais democrática nesse sentido. Portanto, pensar o rádio como meio massivo é pensar que, na composição da sua linguagem, esse veículo é produzido para a compreensão mais abrangente de suas mensagens, chegando ao cego, ao analfabeto, ao literato, ao pobre, ao rico, ao jovem e ao idoso.

Apesar da dificuldade de compreensão de algumas cenas, confundindo as vozes das pessoas da plateia com as vozes do filme que “assistiam”, Mirco e seus amigos conseguiram dar ao cinema um novo significado e não deixaram de se divertir apenas escutando-o. A narrativa de *Vermelho como o céu* se desenvolve até o clímax da história, quando ocorre o confronto das novas demandas dessas crianças com as antigas práticas pedagógicas da instituição em que estavam inseridos. Mirco e seus colegas deixam de ser apenas um grupo de “meninos cegos” e passaram a ser simplesmente “crianças”. É isso que destaca e verbaliza o personagem do professor numa discussão com o diretor da escola.

Nesse sentido, pensar também na proposta de uma *cultura do ouvir* em sala de aula – como o proposto pelas criações sonoras de Mirco no filme – demonstra costumeiramente uma rejeição ao novo pelo lado das instituições escolares, tão arraigadas em suas tradições. Quase sempre, tais escolas paralisam-se e se engessam diante do medo com relação a mudanças, bloqueando-as completamente do entendimento que se possa ter sobre criatividade.

2.2 Sobre o apelo ao silêncio e seu preenchimento na *cultura do ouvir*

O silêncio, não existe isso. (Pausa de trinta segundos e ouçam).

Murray Schafner

Uma famosa atriz americana, nos últimos anos da sua vida, revelou certa vez numa entrevista que gostava de sair para jantar e conversar com suas amigas em alguns restaurantes. No entanto, ela recusava frequentar aqueles que tocassem piano ou

qualquer outro tipo de música. Dizia ela que se fosse para ouvir música, optaria por ficar em casa, já que seu intuito maior em sair era para conversar com suas amigas, precisando para isso, ouvi-las. O depoimento da atriz pode soar estranho ou até mesmo extremo para nossos ouvidos bastante habituados aos ruídos das grandes cidades. Um fato, porém, requer uma análise mais cautelosa em relação a essa fala.

Muitos idosos apreciam conversas. Gostam de contar e ouvir vastas histórias, relembrar os fatos que marcaram suas vidas e, acima de tudo, apreciam muito quem os ouça atentamente. Ironicamente, para grande parte dos idosos, a audição é muitas vezes comprometida em função dos problemas do próprio envelhecimento. Mesmo assim, eles não deixam de apreciar o diálogo. Nossas hipóteses, nesse caso, sugerem que ouvir está relacionado nem sempre com escutar bem, mas em compreender o mundo, as pessoas, seus dilemas e situações, por meio das próprias experiências.

Uma escuta com admiração é o que preza grande parte desses idosos. Gostam de ouvir e serem ouvidos com atenção e admiração. É o que Plutarco⁴⁰ (2003, p.18-22) aconselha em seus escritos:

Por isso é mister que, quem pelo gosto de ouvir, em prol do desejo de se valorizar, escute com benevolência e indulgência aquele que fala como se fosse admitido em um banquete sagrado ou nas primícias dum sacrifício. A admiração, certamente, se opõe ao desdém e é própria das naturezas mais generosas e sem dúvida também das mais brandas.

Outro dado sobre esses ouvintes é que a passividade que requer ouvir, nesse caso – para compreender – condiz com uma energia menor ou mais reduzida que a própria idade lhes reservou. O *homo consumans* queimou muito dessa energia em décadas anteriores, correu riscos, aventurou-se e brindou demasiadamente. O *homo faber*, por sua vez,

⁴⁰ Plutarco escreveu no ano 100 d.C, para os aprendizes da filosofia, uma breve dissertação sobre o modo de ouvir. Para ele, ao ouvir, aprendemos mais a pensar do que a falar, pois essa audição é feita da própria substância das palavras, tendo a retórica, por assim dizer, apenas uma função reguladora e exterior. À retórica autorizada do orador profissional, Plutarco opõe a confusão adolescente e a mania compulsiva que dela deriva. Mas não se deve pensar que os costumes em voga nas sociedades de consumo do Ocidente sejam tão estranhos ao mundo helenístico (MARÉCHAUX, p.IX). Plutarco descreve os diversos ouvintes, do desconfiado ao malévolos, do tímido ao mais falante, do invejoso ao cuidadoso, na relação da escuta.

plantou, colheu, produziu e contribuiu para a sociedade e para a espécie. Como consequência disso, o depósito de energia agora é seletivo, pela própria natureza. Ansiedade e passividade, dessa forma, não acordam. Diz a composição de Renato Teixeira: *Ando devagar porque já tive pressa.*

Pensando no piano que a atriz se recusava a ouvir enquanto estivesse com sua amiga nos jantares, convém conceituarmos o ruído. Para o canadense Murray Schafer (1991, p. 68-9), pesquisador da área sonora e um dos principais compositores do seu país:

[...] *Ruído é o som indesejável.* Ruído é a estática no telefone ou o desembrulhar balas do celofane durante Beethoven. Não há outro meio para defini-lo. Às vezes, a dissonância é chamada de ruído; e para os ouvidos tímidos até pode ser isso. [...] *Ruído é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir.* [grifos meus]

Estamos habituados a ouvir, antes do início de cada sessão de cinema e de teatro, um aviso para nos mantermos em silêncio. Cinema e teatro requerem a atenção dos seus espectadores para que ocorra uma imersão na história que será exibida. Nas igrejas, a tradição de séculos também convida ao silêncio para que os cultos ou missas sejam ouvidos (e apreendidos) pelos seus fiéis. Nos hospitais, a solicitação de silêncio está nos corredores e no comportamento dos visitantes, a fim de auxiliar na recuperação dos enfermos. Silêncio, entre outras coisas, pode ser curativo, já que auxilia no descanso, pode aliviar as tensões e promove o repouso resultando em energia e, consequentemente, mais saúde. Na escola, professores apelam para as mais diversas formas de comportamento, dos discursos ríspidos, passando para as expressões sisudas, para que a sala se mantenha em silêncio.

Quase sempre os educadores relacionam o estresse das salas de aula ao comportamento “indisciplinado” dos alunos e à quantidade desmedida de tarefas a serem desempenhadas ao longo do ano letivo. Poucos professores, no entanto, relacionam seus altos níveis de estresse e a irritabilidade dos próprios alunos com os ruídos excessivos a que são submetidos. Para Schafer (ibidem, p. 71) o homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência de vida. O silêncio, ao contrário, tornou-se

cada vez mais precioso, à medida que o perdemos para os vários tipos de ruídos, como os sons industriais, automóveis e construções civis.

Schafer (*ibidem*, p. 125), ao pesquisar ainda na década de 1960, sobre o ambienteônico em diferentes épocas da humanidade, contribuiu com algumas informações acerca desse fato:

[...] descobrimos que a princípio, quando havia poucas pessoas e elas levavam uma existência pastoril, os sons da natureza pareciam predominar: ventos, água, aves, animais, trovões. As pessoas usavam seus ouvidos para decifrar os presságios sonoros da natureza. Mais tarde, na paisagem urbana, as vozes das pessoas, seu riso e o som de suas atividades artesanais, parecem assumir o primeiro plano. Ainda mais tarde, depois da Revolução industrial, os sons mecânicos abafaram tanto os sons humanos quanto os naturais, com seu onipresente zunido.

Para Christoph Wulf (2007),⁴¹ grande parte do mundo dos sons, barulhos e timbres que nos cercam é submetida às mudanças sócio-históricas e geográficas:

Para os cidadãos, a martelagem dos cascos de cavalo e o entrechoque dos potes de leite fazem parte de um mundo que não existe mais. Barilhos até aqui desconhecidos aparecem com a revolução industrial, eletromecânica e eletrônica. As máquinas industriais, os trens, os carros, os aviões, o telefone, o fonógrafo, o rádio, a televisão e o computador produzem novos mundos dos sons, de tons e de timbres dos quais a análise ligada a uma pesquisa histórico-antropológica dos processos de civilização promove descobertas interessantes.

No período pós-moderno, os excessos, portanto, não chegam apenas ao sentido visual, mas a todos os sentidos, inclusive o sentido auditivo. Para tentar estabelecer algum controle sobre isso, as grandes cidades se empenham em atribuir a lei do ruído que impede e constitui infração, a ser punida na forma dessa lei, a produção de ruído, capaz de prejudicar a saúde, a segurança ou o sossego público.

⁴¹ Integrante do Centro Interdisciplinar para Antropologia Histórica da Universidade Livre de Berlim.

No segundo artigo dessa lei,⁴² considera-se ruído sons que:

- I - atinjam, no ambiente exterior ao recinto em que têm origem, nível sonoro superior a 85 (oitenta e cinco) decibéis, medidos no cursor C do "Medidor de Intensidade de Som", de acordo com o método MB-268, prescrito pela Associação Brasileira de Normas Técnicas;
- II - alcancem, no interior do recinto em que têm origem, níveis de sons superiores aos considerados normais pela Associação Brasileira de Normas Técnicas;
- III - produzidos por buzinas, ou por pregões, anúncios ou propaganda, à viva voz, na via pública, em local considerado pela autoridade competente como "zona de silêncio";
- IV - produzidos em edifícios de apartamentos, vila e conjuntos residenciais ou comerciais, em geral por animais, instrumentos musicais ou aparelhos receptores de rádio ou televisão ou reprodutores de sons, tais como vitrolas, gravadores e similares, ou ainda de viva voz, de modo a incomodar a vizinhança, provocando o desassossego, a intranquilidade ou desconforto;
- V - provenientes de instalações mecânicas, bandas ou conjuntos musicais e de aparelhos ou instrumentos produtores ou amplificadores de som ou ruído, tais como radiolas, vitrolas, trompas, fanfarras, apitos, tímpanos, campainhas, matracas, sereias, alto-falantes, quando produzidos na via pública ou quando nela sejam ouvidos de forma incômoda;
- VI - provocados por bombas, morteiros, foguetes, rojões, fogos de estampido e similares;
- VII - provocados por ensaio ou exibição de escolas de samba ou quaisquer outras entidades similares, no período de 0 hora às 7 horas, salvo aos domingos, nos feriados e nos 30 (trinta) dias que antecedem o tríduo carnavalesco, quando o horário será livre.

Essa lei, também conhecida como Lei do silêncio, elucida ainda que 70 a 75 decibéis equivalem à altura da voz de um palestrante falando para trinta pessoas e, acima de 90 decibéis, o ruído cuja exposição prolongada afeta as células sensórias podendo causar estresse, aumento da pressão arterial e dos batimentos cardíacos, gastrite, dores de cabeça e distúrbios do sono, além de outros danos à saúde humana. Noventa decibéis equivalem ao som máximo que é capaz de produzir a laringe humana, de acordo com a Polícia Militar.

⁴² Lei do silêncio e decibéis permitidos.

Para se ter uma ideia dos resultados causados pelos altos índices de estresse causados em função disso, em maio de 2013, um homem de 62 anos, empresário e morador de um condomínio de luxo no bairro de Alphaville, em São Paulo, matou um casal – de 40 e 37 anos – e em seguida se matou após discutirem diversas vezes por causa dos ruídos que tinham origem no apartamento do casal. Essa é uma entre tantas ocorrências causadas pelo excessivo ambiente de ruído aos ouvidos humanos.

Os ruídos excessivos coincidem com o período pós-moderno. Nesse sentido, Schafer também exemplifica, por meio de uma tabela, como os sons se transformaram com o passar do tempo. Acreditamos que o autor tenha levantado os dados para sua análise sobre o Canadá até a década de 1960, época em que foi publicado seu livro. Assim, podemos pensar que os sons de utensílios e tecnologia em mais de cinco décadas após sua análise tenham aumentado de forma desproporcional com a crescente aceleração do desenvolvimento urbano.

Tabela 2 – Correlação entre sons e as épocas

	Sons Naturais	Sons Humanos	Os Sons de Utensílios e Tecnologia
Culturas Primitivas	69%	26%	5%
Culturas Medieval, Renascentista e Pré-Industrial	34%	53%	14%
Culturas Pós-Industriais	9%	25%	66%
Década de 1960	6%	26%	68%

De forma geral, com o passar do tempo, perdemos o respeito ao silêncio e à sua valorização nos mais diversos ambientes. Assim, voltemos a falar do cinema. O seu funcionamento foi projetado como forma de contemplação da arte fílmica e, para isso, pensou-se nesse espaço como um local para imersão. O escuro, as confortáveis poltronas, a dimensão da tela, o áudio dos filmes e a distribuição das caixas de som pelas salas. Tudo foi pensado para que o espectador tivesse a possibilidade de imergir na projeção diante de si. Ainda é hábito, em muitas salas de cinema, chamar a atenção

de alguém que possa estar perturbando a atenção e o silêncio de outro espectador. Aguardamos o silêncio para que possamos imergir na trama. No entanto, evidentemente, em função do lucro milionário que recebem os donos dessas salas, as docerias e seus mais diversos produtos não deixam nunca de serem vendidos. Potes imensos de pipocas e litros de refrigerantes são os alimentos preferidos dos espectadores que sugam canudos e roçam os imensos sacos de guloseimas enquanto assistem aos filmes. Em outras palavras, a impressão que se tem é que dividimos o espaço que deveria – por respeito à própria natureza de sua linguagem – ser imersivo com dezenas de roedores-espectadores.

Ainda sobre as igrejas e outros ambientes onde se buscava o silêncio, antes mesmo de o deixarmos escapar com o decorrer do tempo, Schafer (1991, p. 129) comenta em comparação:

Antigamente, havia santuários silenciosos onde qualquer pessoa que estivesse sofrendo de fadiga sonora poderia se refugiar para recompor a psique. Podia ser no bosque, ou em alto-mar, ou numa encosta de montanha coberta de neve, no inverno. Olhar-se-ia para as estrelas ou para o planar silencioso das aves e ficar-se-ia em paz. Estava subentendido que cada ser humano tinha o inalienável direito à tranquilidade. Este *era um artigo de grande valor, num código não escrito de direitos humanos.* [grifos meus]

E, brilhantemente continua:

Até mesmo no coração das cidades havia reservatórios de quietude. As igrejas eram esses santuários, e também as bibliotecas. Na sala de concerto, ainda hoje o silêncio toma conta da plateia quando a música está para começar, para que esta possa *ser carinhosamente depositada num receptáculo de silêncio.* [grifos meus]

Algumas bibliotecas parecem também estar perdendo esse respeito ao silêncio. No início da década de 1980, quando estudava as séries iniciais do extinto “primeiro grau” em uma escola pública na periferia da cidade de São Paulo, frequentemente eu e meus colegas da turma éramos levados para a biblioteca. Na atividade, escolhíamos um livro e tínhamos que contar sua história para a professora na aula seguinte. Muitos que não conseguiam permanecer lendo eram convidados a cruzar os braços na mesa de leitura e

simplesmente dormir. Os que se recusavam, eram advertidos pelo olhar da professora, que não permitia que nem mesmo sua voz atrapalhasse a leitura dos demais colegas.

Nos dias atuais, é possível constatar uma diferença (por que não dizer, uma indiferença) em relação a esse mesmo espaço. Algumas instituições de ensino e até mesmo espaços culturais que dispõem de bibliotecas parecem também ter perdido a noção em relação ao precioso e necessário silêncio. Algumas dessas instituições utilizam divisórias de material compensado, com alto nível de penetração dos ruídos e baixa acústica, para separar a biblioteca de outros ambientes, como salas de aula, corredores e até pátios internos. Um conhecido espaço cultural e esportivo do Brasil tem dividido frequentemente sua biblioteca com algumas exposições. Em 2013 numa das unidades desse espaço, a exposição que compartilhava do mesmo espaço que a biblioteca era uma exposição de brinquedos, visitada diariamente por centenas de crianças. A exposição levou aproximadamente um mês para ser montada e quem resistia lendo teve que tolerar os ruídos de furadeiras, martelos e ordens à equipe, entre outros.

Na contramão desse desrespeito ao silêncio, uma reportagem veiculada em um telejornal brasileiro há aproximadamente dois anos, comentava sobre um bar em Berlim bastante distinto das temáticas de diversos outros bares ao redor do mundo. Tratava-se de um bar onde todo visitante ou frequentador, quando era recebido, ganhava da recepcionista uma caneta e um bloco de papel. A ideia do proprietário era propiciar às pessoas que ali estivessem – se quisessem se conhecer ou colocar o assunto em dia – uma maneira de dialogar sem utilizar o recurso da oralidade, apenas trocando mensagens escritas nas folhas do bloco de papel recebido. O proprietário esperava também que, em tempos de cultura digital, parte da cultura escrita, por meio dessa ação, fosse mais utilizada. Outro intuito era que os frequentadores pudessem pensar mais e melhor antes de falarem, ficando do diálogo o registro dessas pessoas. Sobretudo, porém, outro conceito importante do bar era que ali imperasse o silêncio, como algo benéfico que deve ser degustado, como os *drinks* e petiscos da casa. Quem, porventura, não cumprisse a regra, era convidado a se dirigir ao andar de cima, esse sim, com música e pessoas conversando em todos os tons.

Embora estejamos falando do silêncio como algo positivo e necessário numa cultura do ouvir, um mundo absolutamente silencioso, além de ser impossível,⁴³ não é agradável. Sobre isso, comenta Schafer (1991, p. 130):

Mas, contemplar um silêncio absoluto, isso é negativo e aterrorizante. Assim, quando o telescópio de Galileu sugeriu a infinitude do espaço pela primeira vez, o filósofo Pascal ficou profundamente assustado com a perspectiva de um silêncio infinito e eterno. [...] Quando se entra numa câmara anecóica – isto é uma sala completamente à prova de som – sente-se um pouco mesmo de terror. Fala-se e o som parece despencar dos lábios para o chão. Os ouvidos se apuram para colher evidências de que há vida no mundo.

Uma das experiências mais interessantes e curiosas na minha prática docente de rádio e também para meus alunos acontecia quando eles conheciam o laboratório onde as aulas seriam ministradas. O laboratório, um estúdio de rádio com mesa de som e edição e placas acústicas, dividia o som ruidoso dos corredores das faculdades com aquele ambiente. Alguns alunos, de início, expressavam um estranho incômodo pelo silêncio do ambiente, enquanto outros gostavam muito, mas, já nas aulas seguintes, praticamente todos eles se adaptavam com o silêncio e não raramente comentavam que o espaço ali era uma forma de “refúgio do mundo”. A expressão utilizada parecia refletir uma necessidade de refúgio para quem havia passado horas no transito caótico e nas ruas da cidade de São Paulo até chegarem ao laboratório. Uma necessidade de só se ouvirem ou ouvirem os colegas mais próximos em suas relações afetivas e interpessoais. Eis onde esperamos chegar.

Como falamos, existe na era da iconofagia, um intenso empenho por parte das indústrias da imagem. As tecnologias e o investimento para o aprimoramento das imagens em todas as telas não cessam. São aparelhos de celular, aparelhos de televisão, telões e computadores em diversas formas de acesso para que as imagens fiquem mais sedutoras aos olhares já anestesiados. No entanto, em relação ao áudio, o mesmo parece não ocorrer. Voltando ao cinema mais uma vez, o filme musical *Lés Miserables*, baseado na obra de Victor Hugo, entrou em cartaz no ano de 2013. O livro foi adaptado para um musical na Broadway e já havia estado também em cartaz num teatro da cidade de São

⁴³ Tampe seus ouvidos e o mínimo que você ouvirá será sua respiração.

Paulo. A expectativa de muitos para sua estreia no cinema era grande. Ansioso por ela, assisti ao filme na primeira sessão, num bom local e bem acomodado para degustar não só a trágica história, mas as belíssimas canções interpretadas por um elenco de ouro do cinema norte-americano. A primeira canção do filme já é muito impactante. As imagens são fortes, mas a trilha emociona e deveria superar. Deveria, porque nos primeiros acordes, as caixas de som traseiras da sala (mais próximas de onde me localizava) estavam desligadas, somente as caixas frontais, mais próximas da tela do cinema estavam em funcionamento. Frustrado, pedi a um funcionário do cinema para que tentasse providenciar o reparo quando fomos avisados (eu e a plateia) que o filme estava ali porque era a sala maior e, portanto indicada para um filme com possível sucesso de bilheteria, mas que realmente a sala estava com esse problema no áudio.

Mais uma vez constatamos a indiferença em relação ao ouvir, ao ouvir bem, ao ouvir corretamente e o quanto nossa sociedade parece não privilegiar o bom preenchimento do silêncio em detrimento da imagem. A sala do cinema era maior e pouco importava se ali seriam ouvidas três horas de belíssimas canções.

Em relação às escolas, essa situação também não foge à regra. Nesse sentido, nosso intento em propor uma cultura do ouvir em salas de aula, tentará elucidar não só a problemática dessa audição, mas apontar possíveis caminhos para o emprego dessa cultura.

2.3 A cultura do ouvir e a cultura do ouvir em salas de aula

“Sugiro então aos professores que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham também uma justa preocupação com o escutar claro. Amamos não a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar...”

Rubem Alves – Educação dos sentidos e mais...

A revista *Vida Simples*, publicada pela Editora Abril, trouxe como capa do mês de abril de 2013 a seguinte manchete: *Aprenda a ouvir – prestar atenção no que o outro fala faz bem para os relacionamentos e nos torna mais generosos*. Convidativa, para não dizer vendável, numa época que saber ouvir é para poucos, a edição trazia o artigo *Ouça,*

apenas ouça, escrito por Liane Alvez. Em seu texto, ela convergiu em diversos pontos sobre a cultura do ouvir que trataremos aqui. A jornalista relata no início do artigo a entrevista que realizou com Lu Horta.⁴⁴ A entrevistada comenta que o primeiro órgão dos sentidos a se formar no bebê é o ouvido. Para ela, escutar é uma de nossas primeiras experiências no mundo: ouvimos a corrente sanguínea da mãe, sua voz, nosso batimento cardíaco. E tudo isso nos acalma.

Sobre essa fase do desenvolvimento humano, Wulf (2007) explica:

Do ponto de vista ontogenético, os sentidos do ouvido e do movimento são os primeiros sentidos desenvolvidos. A partir da idade de quatro meses e meio, um feto é capaz de reagir a estímulos sonoros. Nesse momento, do ponto de vista anatômico, o desenvolvimento da orelha está completo e o nervo auditivo começa a funcionar. O feto ouve a voz de sua mãe, sua respiração, os barulhos da circulação do sangue e da digestão. Ele percebe de longe as vozes de seu pai e de seus irmãos e irmãs, assim como os barulhos agradáveis e perturbadores que são mensagens do exterior dos quais ele reage. O sentido do ouvido se desenvolve muito antes que o sentido da visão, e muito antes dos outros sentidos começarem a funcionar.

Notamos assim, a importância do ato de ouvir entre a nossa espécie. Conforme veremos, também no resultado da nossa audição em sala de aula, relatada no quarto capítulo desta pesquisa, Menezes (2012, p. 21) afirma que na escuta de si mesmo e na escuta do outro, “o ouvido desenvolve um papel fundamental na constituição da subjetividade e da sociabilidade”. Nas falas dos alunos da Escola Estadual Anhanguera, a partir da audição do documentário radiofônico *Vozes do Timor*, constatamos como é possível se aproximar, conhecer e interagir ou, em outras palavras, vincular-se mais com os alunos tendo o ato de ouvir como proposta, no mínimo, didática. Tornam-se evidentes as subjetividades, as intersubjetividades e toda dinâmica de sociabilidade dos alunos quando o professor está disposto a constituir uma conversação em sala de aula.

⁴⁴ Cantora, compositora e professora de canto formada pela Unicamp, com especialização em cantoterapia segundo a concepção antroposófica.

Ouvir no ambiente escolar pode se tornar parte fundamental de uma relação de aproximação ou distanciamento entre as partes que ali estão. Segundo Menezes (*ibidem*, p. 24):

O estudo da cultura do ouvir nos desafia a compreendermos alguns elementos dos processos de abstração. Tais processos *permitem uma aproximação do homem com as coisas e com os outros homens*, ou melhor, permitem a própria constituição do homem como um animal simbólico, histórico, *capaz tanto de tomar distância como de vincular-se às coisas e os outros*. [grifos meus]

Wulf (2007), nessa perspectiva, também atesta a importância do aprendizado do ouvir:

Ouvir [...] é a condição para entender e falar. Sentimentos de segurança e pertença se formam pela percepção da interpelação. O sentido do ouvido é o *sentido social*. Nenhuma comunidade social se forma sem que os membros aprendam a se escutar. Crescemos em uma cultura com a ajuda da percepção dos barulhos, das sonoridades, das tonalidades e das palavras.

Levamos em conta que não só na escola, mas em qualquer outro espaço comunicacional, todos os sentidos são importantes. Reiteramos que não pretendemos neste estudo privilegiar a audição ou descartarmos a importância da visão. Da mesma forma que Menezes (2012, p. 27), como pesquisador dessa cultura, entendemos que “não se trata aqui de negarmos a importância da comunicação bidimensional do universo das imagens ou da comunicação unidimensional do universo da linearidade da escrita, mas de [...] *observarmos onde podemos ouvir e cultivar vínculos sonoros*”. [grifos meus]

O pensamento que propõe essa cultura é muito recente. Sobre seus indícios, Menezes comenta em seu artigo:

Cultura do ouvir foi o tema de uma palestra proferida por Norval Baitello Junior no seminário *A Arte da Escuta*, em 1997, na ECO/UFRJ, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Zaremba; Bentes, 1999). A palestra, revisada e atualizada, foi publicada em *A Era da Iconofagia* (BAITELLO JUNIOR, 2005).

Para argumentar melhor sobre a emergência dessa cultura na contemporaneidade, o artigo publicado por Baitello Junior busca nos auxiliar na compreensão da crise da visualidade e como a *cultura do ouvir* pode ser uma saída para essa crise. Aliás, nossa proposta no primeiro capítulo foi também de tentarmos estabelecer o mesmo percurso, recorrendo a esse e outros pensadores. Vimos, então, como nossa civilização passa por essa crise. Sobre essa conjuntura, Baitello Junior (2005, p. 100-1) nos alerta que:

[...] A expressão ‘civilização da visualidade’ não significa somente ‘ver imagens’ opticamente, mas também ver imagens onde elas não estão, projetar imagens onde elas não estão visualmente presentes, atribuir valores imagéticos e, sobretudo conferir ao imaginário o *status* de realidade primordial e preponderante, mas não há dúvida de que a oferta de imagens sobre suportes físicos, cartazes, painéis, outdoors, telas é hoje gritantemente excessiva, criando o que se convencionou chamar de ‘poluição visual’.

Nesse sentido, comentamos sobre a importância, inclusive, de um olhar mais crítico sobre a arquitetura e a cidade na pós-modernidade em relação a essa crise. Eclodem imagens que não estão apenas nas mídias tradicionais, mas invadem todos os espaços que circulamos.

Falamos anteriormente também sobre o quanto nossa civilização privilegia a imagem. Baitello Junior (op. cit.) vai além das imagens mais concretas em sua análise e propõe uma reflexão de outros termos e usos das imagens em relação ao ouvir:

[...] Fala-se muito na imagem de uma empresa, na imagem de um grupo comercial, na imagem de uma pessoa, na imagem profissional e em países mais desenvolvidos já existe jurisprudência a respeito de imagens lesadas, imagens de empresas ou pessoas que são lesadas. Cuida-se muitas vezes da imagem sem se cuidar da coisa em si. [...] Somos, assim, obrigados a nos tornarmos imagens antes mesmo de considerar a necessidade de nos tornarmos pessoas.

Dessa forma, notamos também não somente o quanto nossa sociedade e cultura privilegiam a imagem em detrimento do som, considerado algo inferior. Nesse aspecto, basta pensarmos como as transmissões sonoras ainda não tiveram a mesma dedicação recebida pelas formas visuais. Como exemplo disso, contamos com fácil acesso a imagens de alta resolução e limitado acesso ao universo sonoro de alta qualidade (MENEZES, 2012, p. 27).

Para Wulf (2007) essa predominância se estende, inclusive, para as áreas científicas e acadêmicas:

[...] A hierarquia dos sentidos com a dominação e a hipertrofia da vista é um resultado do processo de civilização. As condições na origem desse desenvolvimento encontram-se na passagem do oral para a escrita, no tempo de Platão, na extensão da escrita, seguida da invenção da imprensa e na invenção e extensão das novas mídias. A predominância da vista encontra-se igualmente confirmada nos esforços para desenvolver as ‘realidades virtuais’. Quase todos os projetos de pesquisa e de desenvolvimento concentram-se sobre a elaboração de “realidades virtuais” orientadas pelo visual, cuja simulação da realidade está, contudo, mantida pela atenção posta aos outros sentidos.

Ainda no mesmo sentido, durante os anos dedicados ao ensino de rádio, constatei que era comum o desencanto por parte dos alunos no início do curso em relação a essa disciplina e, por outro lado, um encantamento que já traziam por disciplinas audiovisuais, como televisão, vídeo e cinema. Refletia-se nesse comportamento, entre outros fenômenos do nosso tempo, uma intensa necessidade em “serem vistos” através das peças que eles fariam ao decorrer da graduação.

Baitello Junior (2005, p. 99) nos faz pensar sobre essa valorização:

[...] Se fizermos uma avaliação sobre o que vale mais hoje: a palavra ou o documento? O que custa mais caro, a televisão ou o rádio? O que tem maior valor, o que se fala ou o que se publica? – em todas as esferas da atividade e da cultura contemporâneas detecta-se um predomínio do visual sobre o auditivo. [...] Os sistemas de avaliação são todos fundados sobre a escrita, que pertence ao reino da visualidade, a mesma escrita que nasceu das formas mais arcaicas de conservação da informação.

Embora a natureza tenha concedido à grande parte da população mundial dois ouvidos e a extraordinária capacidade de audição, torna-se oportuno aqui pensar sobre uma questão feita pelo autor: “[...] não estamos nos tornando surdos intencionais? Surdos que ouvem. Surdos que têm a capacidade de ouvir, mas que não querem ouvir, não têm tempo ou então não dão atenção ao que ouvem? Literalmente não dão ouvidos ao que de fato ouvem?” (op. cit.)

Com foco nesse aspecto, e pensando na educação, propomos aqui uma reflexão ao professor. Sabemos que as salas de aula de muitas escolas são repletas de alunos, locadas geralmente em ambientes altamente ruidosos que misturam os sons da própria sala de aula com outros ruídos externos, como o corredor da escola, as falas, gritos lúdicos dos alunos, as campainhas, o trânsito das ruas da região, entre outros. Alguns professores (não raramente já apresentando algum problema vocal em impor diariamente sua voz na tentativa de ser ouvido), imersos nesse ambiente altamente polifônico, iniciam sua aula muitas vezes despejando o conteúdo da disciplina como uma espécie de vômito incontido sobre seus alunos. Desde já – falaremos mais sobre isso posteriormente – convém pensar se antes mesmo de iniciar essa aula, o professor soube propor aos alunos um convite à audição. Mais ainda, podemos pensar se o conteúdo despejado nos minutos imersos nessa polifonia foi – de fato – ouvido e apreendido.

Aportam algumas questões: O professor – de fato – ouviu? Os alunos – de fato – ouviram o professor? O professor está preparado para ouvir seus alunos? Os alunos estão preparados para ouvir seus professores ou ambos estão apenas desempenhando as “tarefas” do “ensino”, *memes* de um comportamento de séculos de tradição, apenas copiando conteúdos e decorando-os em épocas de avaliação?

Evidentemente, consideramos que as condições de ensino no Brasil são, na maioria das vezes, altamente precárias. Persistem os salários baixos da categoria, professores muitas vezes doentes e desmotivados e salas superlotadas. Esses são apenas alguns dos fatores que todo educador em nosso país conhece de alguma forma. No entanto, como a hipótese desse trabalho é acreditar que há uma possibilidade de propor a cultura do ouvir em salas de aula, Baitello Junior (*ibidem*, p. 106) nos chama atenção para um dos grandes benefícios do ouvir em relação ao ver:

[...] Para ouvir sons, basta que sejamos passivamente receptivos – aprendemos a ser passivos. Já para a recepção da imagem, somos obrigados a ser ativos, a direcionar o nosso olhar para algum objeto. [...] Temos que considerar ainda outra coisa deste par ativo/passivo. Passivo vem de *passion*, *passione*, que significa paixão e que está associado à sensação e sentimento. Está associado a sentir. Ativo vem de ação e está associado a agir, a fazer. Temos aí dois grandes universos que evidentemente se complementam, que interagem e que são ambos importantes. Mas quando houver o desequilíbrio entre os dois universos, o ativo e o passivo, será nossa percepção e nossa relação com o mundo que estará vivendo em desequilíbrio.

Se o ambiente de sala de aula deveria ser o momento de troca de informações, de conteúdos e de conhecimento, torna-se importante reconhecer que o saber se faz também dessa passividade no momento em que professores e alunos se dispõem a ser receptivos, uns aos outros, cada um em seu momento mais apropriado.

O discurso de Plutarco, escrito há aproximadamente dois mil anos, pode hoje ser considerado excessivo por psicólogos ou educadores quando o filósofo argumenta sobre os jovens que não aprenderam a ouvir. Para ele, no entanto, ouvir é a condição necessária para toda aprendizagem.

Portanto, visto que a audição proporciona uma grande utilidade aos jovens e também não menor perigo, jugo ser bom dialogar frequentemente sobre o modo de ouvir tanto comigo mesmo como com outra pessoa. Pois vemos também que a grande maioria vale-se mal disso, e exercitam o falar antes de se acostumar a ouvir. Julgam, de fato, que há um aprendizado e um estudo e que é útil valer-se da audição de qualquer maneira. Certamente, para os que jogam bola, o aprendizado provém de lançá-la e tomá-la simultaneamente; contudo, no uso da palavra, o receber bem precede o lançamento, assim o conceber e o conservar se antepõem ao nascimento duma boa semente. Com efeito, dizem que os ovos vazios das aves são origem de algo incompleto e resíduos sem vida, da mesma maneira, o discurso dos jovens incapazes de ouvir e desacostumados a beneficiar-se da audição é vazio [...] (Plutarco 2003, p. 10)

Receber bem a palavra (como sugere Plutarco) requer certa passividade do ouvinte que, contrariamente em nossos dias, é valorizado pelo agir. De acordo com Liane Alves em seu artigo (2013, p. 32):

[...] enquanto toda a sociedade moderna nos impulsiona a agir e a fazer, *a escuta está envolvida justamente* com o movimento contrário, que é permanecer em calma e silêncio numa não ação. Em vez de sermos ativos, por um momento *vamos nos tornar conscientemente passivos*. Em vez de se ir para fora, *vai-se para dentro*. *Em vez de nos expressarmos, vamos ouvir o que o outro diz.* E nesse processo ficamos muitas vezes sem responder, sem retrucar imediatamente. Nos tornamos menos mecânicos e reativos [...] você se torna mais relaxado, mais aberto; mais atencioso, mais profundo, mais humano. [grifos meus]

O que parece ocorrer, no entanto, é que a sociedade – e aqui a educação segue o mesmo modelo – privilegia mais o ser ativo como forma de incentivar a produção e a formação para o mercado. Baitello Junior (2005, p. 106) coloca a questão:

[...] Eu me perguntaria agora se, estando em uma sociedade da imagem dentro de uma cultura da visualidade hipertrofiada, se não estaríamos diante do último produto do *homo faber*, ou seja, do homem-que-faz, da fabricação e do ativismo, do universo do trabalho como valor máximo, do mundo da produção (predatória) de sinais (e aqui não apenas visuais) e coisas, um mundo que somente se autoafirma na escala da emissão. [...] Assim é que se entende a atividade laboral e a civilização do trabalho: produzir em escalada.

Dessa forma, vemos há muito tempo que a dinâmica da educação perpassa pelo incentivo das escolas e dos professores em relação ao intenso cumprimento de atividades, tarefas e deveres como forma de avaliação dos resultados e da apreensão dos conteúdos e do conhecimento.

Como prática de ensino, nos convites que fazia aos meus alunos para uma aula de audição das peças radiofônicas que haviam produzido ou que serviriam como modelo para uma produção, frequentemente ouvia as perguntas: Precisamos anotar alguma

coisa? Levamos caneta e caderno? Pela consciência e prova de que o aprendizado poderia vir apenas e tão somente se estivessem dispostos a permanecerem passivos em relação ao que eles iriam ouvir, minha resposta era que levassem apenas os ouvidos e um pouco de silêncio, pois é nele que habita a escuta.

Nesses anos dedicados à docência de rádio, eram nas aulas que percebia que por meio desse tipo de escuta também aprendemos a diferenciar os diversos tons de silêncio. Em outras palavras, som também é silêncio e os silêncios têm sua própria personalidade. Costumava explicar aos alunos que eles deveriam encontrar um som como quem busca numa cartela de cores um tom específico de amarelo, vermelho, azul ou verde, por exemplo. Os silêncios podem ser mais contidos ou mais intensos, mais doloridos ou mais serenos. Há, nesse sentido, imensas diferenças entre o silêncio de raiva depois da briga de um casal, um silêncio de uma aula de yoga, um silêncio de tristeza ou de ansiedade após uma notícia, um silêncio de uma oração em algum templo religioso.

Pensando ainda sobre os anos de tradição na aprendizagem desses alunos preocupados em copiar o que viria a ser ministrado nas aulas, outra hipótese parece aqui nos caber. Não deve apenas se tratar de uma tradição de alunos “copistas”, mas – na pós-modernidade – de alunos que costumeiramente esperam ver: ver a lousa com mínimos exemplos, ver o vídeo, ver a performance ou o desempenho do professor. Ver, muitas vezes sem enxergar, no entanto.

Sobre isso, Baitello Junior (2005, p. 107), acredita que a hipertrofia do olhar trouxe um “padecimento dos olhos”, para ele:

[...] será que ainda conseguimos enxergar alguma coisa? Será que, neste mundo de inflação da visualidade, ainda estamos vendo ou apenas imaginamos estar vendo? Tendo a considerar, de maneira pessimista, que já não estamos enxergando. Somente vemos ícones, no sentido mais tradicional da palavra, de imagens sacras, somente vemos logotipos e marcas, imagens desconectadas do seu ambiente, do seu entorno, da sua história. Já quase não vemos mais nexos, relações, sentidos.

Sobre esse aspecto, muitas escolas, em todos os níveis da educação, entram na onda da visualidade a todo custo. Logotipos, campanhas institucionais de marketing

educacional, propagandas, estudos de comunicação visual nesses ambientes desdobram-se para atrair alunos que esperam “ver” e encontrar lá a “visibilidade” que com muito esforço para se destacarem em meio a tanta imagem, necessitam. Há muito, essas campanhas e todas as suas mídias projetam a imagem de alunos executivos, sempre bonitos, sorridentes e “prontos” para o mercado.

Domina o reino das imagens e afasta-se, ou são inferiorizadas, outras formas de comunicação em nosso tempo. Nessa perspectiva, Baitello Junior (op. cit.) argumenta sua hipótese comentando sobre o crescimento do analfabetismo nos países economicamente desenvolvidos:

[...] Talvez sirva como exemplo deste fenômeno de neoanalfabetismo a significativa tiragem de jornais sensacionalistas do tipo do alemão *Bild* (Imagen). São jornais cujos textos raramente ultrapassam 10 linhas e as imagens dão o tom, imagens fotográficas ou imagens verbais construídas por manchetes escândalos, de catástrofes, de mortes ou de megaestrelas do mundo do cinema, do esporte e da televisão.

Tantos argumentos parecem, dessa forma, apontarem para uma urgência de trabalharmos no caminho de sensibilizar nossa audição. No entanto, uma das principais questões que percebemos no cotidiano e em nossas leituras sobre a escuta ou a audição mais atenta é por qual motivo muitos sujeitos encontram dificuldade em ouvir o outro?

Além da prevalência da imagem e da visão sobre outros meios e sentidos que falamos até agora, não há um aprendizado mais específico para isso. Retomando mais uma vez o silêncio nessa prática, pode-se dizer que ele praticamente sumiu de nossas vidas. Tratamos de ter sempre um assunto para nunca ficar sem conversa, os elevadores se tornaram caixas frias e constrangedoras em condomínios residenciais e comerciais, as cidades se desenvolveram e se tornaram polifônicas, muitos não se sentem bem ao ficarem em casa sozinhos, no silêncio. Aquietar a mente para uma aula de meditação é quase intolerante e falar é mais importante do que ouvir. Tentar encontrar a visibilidade que se espera, por meio da fala, é uma prática comum na pós-modernidade. Ao contrário disso, controlar a fala é uma tarefa quase impossível quando o sujeito precisa a

todo custo ser visto e se colocar em um meio. Sobre isso, Lu Horta comenta em entrevista:

[...] Nossa vida emocional está ligada à fala e à escuta. *Quem é ansioso demais vai sempre interromper o outro, e o timbre de sua voz e sua respiração traduzirão a ansiedade.* Quem é egocêntrico⁴⁵ não deixará espaço para que a pessoa à sua frente possa falar. *Se eu estiver centrado apenas em meus interesses, não conseguirei me abrir para o que está além de mim.* Escutando mal, nos tornamos restritos, limitados, impacientes. *Mas quem começa a se dedicar a ouvir com mais atenção experimenta o prazer de ser mais calmo, acolhedor, aberto e generoso.* [grifos meus]

Maréchaux (2003, p. XXI), ao analisar Plutarco, fala sobre uma disposição ao ouvir. É o ouvinte quem encontrará, nessa disposição, um sentido para o diálogo.

[...] É o ego do ouvinte que faz tudo nesta questão: ele pode tornar opaca a relação da escuta na sua neutralidade inicial, pode também enfraquecê-la ou embelezá-la. Acontece frequentemente, como no caso de um recital em que a sonoridade do piano depende tanto da acústica da sala como da disposição de espírito do público [...] é o auditório que molda o sentido da comunicação.

A escuta mais atenta abre espaço interno para que o outro é e deseja. A partir da escuta, permitimos que o outro se revele a nós. Saímos de nós mesmos por um momento, de nossos interesses e opiniões, de nosso mundo, para conhecer a outra pessoa e escutá-la.

Aprender a ouvir requer aprender a degustar o silêncio, requer uma atenção especial ao outro. Sobre isso, Rubem Alves (2005, p. 25) comenta: “[...] Só posso ouvir as palavras se meus ruídos internos interiores forem silenciados. Quem fala muito não ouve. Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar. Sabem disso os poetas, esses seres de fala mínima. Eles falam, sim. Para ouvir as vozes do silêncio”.

⁴⁵ Preferimos aqui pensar no termo egoísta, em vez de egocêntrico, conforme os apontamentos de Edgar Morin, e que já diferenciamos no primeiro capítulo desta tese.

Na escola também, sabemos do hábito que falta a muitos professores de se dedicarem ao ouvir ou escutar de forma inteligente seus alunos. Nesse aspecto, acrescenta Rubem Alves (2005, p. 27):

O aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor. A menininha, Andrea, voltava do seu primeiro dia na creche. ‘Como é a professora?’, sua mãe lhe perguntou. Ao que ela respondeu: ‘Ela grita...’ Não bastava que a professora falasse. Ela gritava. Não me lembro de que minha primeira professora, dona Clotilde, tivesse jamais gritado. Mas me lembro dos gritos esganiçados que vinham da sala ao lado. *Um único grito enche o espaço de medo. Na escola a violência começa com estupros verbais.* [grifos meus]

Sobre isso, relato um fato que presenciei numa escola de ensino médio que lecionei. Tratava-se de uma desordem, não necessariamente uma briga, dos alunos que, na euforia de seus ânimos picaram as folhas dos cadernos dos colegas da sala, quebraram duas cadeiras e rasgaram uma parte da cortina. Ao entrar na sala de aula e presenciar a cena, a professora, em alto tom de voz, se impôs ordenando que alguns alunos limpassem a sala e fossem para a diretoria do colégio para serem advertidos. Virou-se para a lousa em seguida, e começou a escrever a matéria que daria naquele dia. Aparentemente, e de posse do poder que lhe cabia, a professora tentou resolver tudo sem ao menos ter perguntado o motivo inicial daquilo que havia presenciado.

Rubem Alves (*ibidem*, p. 28), descreve o fato de se apossar do ouvido do outro, especificamente na relação entre professores e alunos:

Será que era isso que acontecia na escola tradicional? O professor se apossando do ouvido do aluno (pois não é essa a sua missão?), penetrando-o com sua fala fálica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, *sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca.* Talvez seja essa a razão por que há tantos cursos de oratória, [...] mas não há cursos de ‘escutatória’. *Todo mundo quer falar. Ninguém quer ouvir.* [grifos meus]

Naquilo que parece exceder o egocentrismo e chegar ao egoísmo na pós-modernidade, quando já falamos sobre o triunfo do indivíduo em nossos dias, os diálogos entre duas pessoas são frequentemente interrompidos por algum deles ser mais ansioso e pouco disposto a ouvir o outro. Surgem frases como “Comigo também é assim...” ou “...exatamente como eu”, demonstrando parecer que continuar a reflexão do outro, trate-se, na verdade, de um engodo. Existe um esforço para liberar o nosso ouvido da escravidão e ocupar à força o ouvido do adversário. (ibidem, p. 27)

2.4 (Re)pensando o espaço para a audição em uma cultura do ouvir na escola

Muitas escolas foram projetadas e construídas décadas (ou séculos) atrás, muito antes que os arquitetos ou engenheiros pudessem imaginar o desenvolvimento desordenado e caótico das cidades ao redor delas. Inúmeros professores são afastados anualmente de suas funções com sérios problemas vocais ou em razão dos altos níveis de estresse, como apontamos anteriormente, e que estão relacionados diretamente também com o excesso dos ruídos. Muitos alunos se dispersam igualmente em razão de não ouvir o professor como deveriam. Algumas escolas e professores mais atentos que tentam acompanhar o desenvolvimento dos alunos frequentemente estabelecem alguma relação entre o mau desempenho e a capacidade visual desses alunos. Em alguns casos, exames oftalmológicos são realizados nas próprias escolas ou é solicitado o encaminhamento do aluno para um médico oftalmologista até que sejam providenciados os óculos para enxergar melhor e, consequentemente, obter melhor desempenho. Dento do que pesquisamos, no entanto, não constatamos qualquer cautela por parte da rede pública ou privada de ensino no sentido de se investigar as possíveis relações entre o mau desempenho dos alunos ligados também à sua audição, que nem sempre são de alunos com deficiências auditivas, mas de alunos com uma sensibilidade maior ao áudio. Nesse sentido, torna-se evidente em nossas hipóteses, o descaso em relação ao ouvir. Providenciaremos óculos novos, planejamos um laboratório “audiovisual” para que os alunos possam assistir aos filmes educativos, mas não nos mantemos atentos em relação à qualidade do ambiente sonoro que tanto os professores quanto os alunos frequentam.

Lembramos, mais uma vez, que algumas pessoas são mais sensíveis aos sons do que outras. O ruído que pouco incomoda alguns pode incomodar e até mesmo agredir a

audição de muito outros. Assim, Schafer (1991, p. 69), ao relacionar a música com outros sons ruidosos nos lembra:

Schopenhauer disse que a sensibilidade do homem para a música varia inversamente de acordo com a quantidade de ruído com a qual é capaz de conviver. Ele quis dizer que, *quanto mais selecionamos os sons para ouvir, mais somos progressivamente perturbados pelos sinais sonoros que interferem* (por exemplo, o comportamento de um auditório barulhento num concerto).

Para os insensíveis, o conceito de ruído não é válido. Alguém que dorme como uma pedra não ouve nada, A máquina é indiferente ao ruído porque não tem ouvidos. Explorando essa indiferença, a música de fundo foi inventada para homens sem ouvidos. [...] *Para o homem sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos.* [grifos meus]

Nesse contexto, podemos pensar no aluno com maior dificuldade em se concentrar no que está sendo explicado pelo professor. Se houver interesse na fala deste, haverá proporcionalmente uma alta intensidade empregada por esse aluno na tentativa de ouvi-lo, comparado aos alunos com menor sensibilidade aos ruídos.

Plutarco já mostrava sua preocupação sobre os efeitos dos ruídos na audição dos jovens daquela época:

Assim como na guerra, também nas conferências há muitas coisas frívolas. Com efeito, os cabelos brancos do conferencista, a modulação da sua voz, a sua gravidade, jactância e, sobretudo os gritos, os barulhos, os saltos dos presentes deixam aturdido o ouvinte inexperiente e jovem, *como se fosse arrastado por uma correnteza.* (2003, p. 24) [grifos meus]

Como falamos, o som que idealmente deveria preencher o silêncio deveria ser um som mais seletivo e menos ruidoso. Acreditamos que um processo de ensino/aprendizagem obteria mais êxito se repensássemos o próprio ambiente escolar (em sua estrutura física) nesse quesito.

Há décadas o vídeo entrou em salas de aula como um importantíssimo recurso de tecnologia educacional, substituindo outros antigos, como a cartolina, o slide ou o filme de oito milímetros. Da mesma forma, ampliavam-se a quantidade e a qualidade de outros suportes que chegavam às escolas, como os aparelhos de televisão, telões, aparelhos de data-show, microcomputadores, notebooks, lousas digitais interativas etc. Salas e laboratórios de vídeo foram pensados, planejados e construídos nas escolas como espaços estratégicos para uso do professor em suas aulas. Embora saibamos da valiosíssima contribuição em todos os níveis e áreas do ensino, todos esses recursos são audiovisuais, que privilegiaram muito mais o ver do que o ouvir na educação.

Dessa forma, pensamos que uma cultura do ouvir no espaço educacional transcorre pela necessidade de olharmos para os ruídos externos, para a sensibilidade do ouvir inteligente dos nossos alunos, mas também, e inclusive, para a estrutura física das salas de aula. Numa cultura do ouvir, a prioridade deve ser o diálogo, a voz dos alunos e a voz dos professores, a fim de que vínculos de afeto possam existir nesses espaços e de que os conteúdos educativos possam ser melhores absorvidos por esses alunos. Assim, cremos que os sons ruidosos das britadeiras, entre outros inúmeros aparelhos das construções civis, juntamente com o trânsito perturbador ao redor dessas escolas, em muito atrapalham nesse processo.

Embora saibamos das dificuldades – em muitos casos, quase a impossibilidade – de remanejamento de salas de aula para que o professor possa experimentar (ou degustar) do silêncio preenchido sabiamente apenas pela voz dos seus alunos, nossa sugestão é também um apelo à melhor forma de respeitar a audição dos mais sensíveis e propor aos insensíveis uma nova forma de ouvir e ser ouvido. Nesse sentido e diante do fato de que as escolas se articularam nas últimas décadas em detrimento do visual, sugerimos o planejamento e a construção de um espaço do ouvir nas escolas. Não se trata de um estúdio ou de um laboratório de áudio, mas de uma sala com uma acústica apropriada para o ouvir. Nossa sugestão é de uma sala simples com paredes preparadas acusticamente e um aparelho de som onde o professor possa trabalhar com peças de áudio. Nessa pesquisa, utilizamos o documentário radiofônico como peça de áudio. Conforme veremos no quarto capítulo, mesmo com os ruídos externos e a dispersão dos alunos participantes da nossa audição (ocasionados também pela polifonia do ambiente em que estavam, já que a acústica do local era de um anfiteatro e não uma sala acústica) os resultados foram satisfatórios quanto absorção dos conteúdos que propusemos para

a análise. Enquanto docente da área de rádio, porém, minha experiência mostrou que os níveis de dispersão diminuem significativamente em aulas que são ministradas em espaços pensados para a escuta de todos os presentes. O isolamento do ambiente externo favorece assim, não apenas uma maior sensibilidade, percepção e imersão no que está sendo tratado, mas possibilita uma seleção (bem) menos “arenosa” acerca dos sons que, dessa forma, passam a ser ouvidos livremente.

Além dos próprios diálogos entre alunos e professores sobre a unidade didática ministrada nesse local, um aparelho de som e peças sonoras como áudio livro, radiojornalismo ou documentários radiofônicos (esse último como a nossa escolha para trabalhar os conteúdos da teoria da complexidade) são excelentes oportunidades de trabalhar o sentido auditivo e a importância de uma cultura do ouvir numa era arraigada apenas ao visual e que tem demonstrado frequentemente os efeitos dessa crise na pós-modernidade.

Embora não pretendamos entrar nos méritos dos investimentos para a construção dessas “salas de ouvir”, sabemos que tanto a forração acústica das paredes de uma sala como um aparelho de som em muitos casos têm custos bastante inferiores à grande parte de outros recursos audiovisuais, o que também justificaria o experimento e o benefício para a escola.

CAPÍTULO TERCEIRO

O DOCUMENTÁRIO RADIODÔNICO EM SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO

“O Rádio faz sons medonhos.”

Bob Dylan

Em nossa pesquisa de campo, já no diálogo que estabelecemos inicialmente com professores e alunos, constatamos que o documentário radiofônico não é um formato conhecido por eles. Alguns disseram ter assistido um documentário no cinema ou na televisão e muitos deles facilmente o confundiam com uma reportagem. Também ratificamos uma escassez bibliográfica no Brasil tratando especificamente desse tema. No rádio, inclusive, ele é pouco veiculado. Partindo dessas constatações, o propósito deste capítulo é esclarecer as características desse formato, as fases que envolvem sua produção e como os elementos principais que formam a linguagem radiofônica – voz, efeitos e trilha – adéquam-se a essa peça.⁴⁶ Concluímos o capítulo propondo o uso do documentário radiofônico como um recurso didático distinto dos usuais recursos audiovisuais e uma brecha para a prática da cultura do ouvir em salas de aula.

3.1 O Rádio forma imagens sem dimensões

Durante alguns anos de ensino do rádio para alunos do curso de comunicação, iniciei a disciplina narrando, seriamente, a história de uma manhã em que um objeto voador não identificado foi avistado na Avenida Paulista, acompanhado, minutos depois, por alguns extraterrestres com um novo refrigerante que iria surpreender o mundo por tantas qualidades. Evidentemente, a narrativa era composta por muitos detalhes. Contei que as tropas da polícia e do exército foram chamadas, comércios fecharam as portas e a

⁴⁶ Produto feito para veiculação no rádio. Pode ser uma propaganda (*spot* ou *jingle*), uma reportagem, um documentário ou um programa, por exemplo.

multidão se apavorou por não entender que objeto era aquele que brilhava nos céus próximo ao Museu de Arte de São Paulo. Descrevi também o tamanho da nave e a feição dos simpáticos extraterrestres que só eram revelados nos últimos dez segundos de narrativa, como estratégia das boas propagandas de rádio que fazem uso do desfecho criativo para chamar a atenção para uma história na qual se apresenta um produto.

A aula era inspirada na transmissão radiofônica feita em 1938 por George Orson Welles, intitulada *A Guerra dos Mundos*, e que ficou famosa mundialmente por provocar pânico nos ouvintes, que imaginavam estar enfrentando uma invasão real de extraterrestres. Muitas décadas mais tarde, com outro público ouvinte, numa situação também atípica, uma história semelhante quando narrada com detalhes e seriedade (ouso pensar que quase com o tom jornalístico encontrado por Welles) também encontrava espaço livre na imaginação de muitos desses alunos que viajavam nas cenas que eu descrevia. Alguns com embarque antecipado, outros tardio, mas a maioria deles sabiam e queriam depois – por meio da riqueza e da diversidade das subjetividades – iniciar um *rough*⁴⁷ da campanha.

Diferentemente das mídias visuais que enquadram até nossos dias as imagens que vemos, o rádio forma na mente dos seus ouvintes imagens ilimitadas. Não há dimensão para os edifícios, as naves, os alienígenas, para a quantidade de cores e brilhos. Podemos fechar a Avenida Paulista a qualquer hora sem custo algum de produção, poucos efeitos sonoros, uma trilha adequada, uma locução e temos o cenário que qualquer roteiro esboçou: da idade média aos dias de hoje, dos terremotos ao passeio no parque. Trata-se de um “meio cego”, mas que pode estimular a imaginação, de modo que, logo ao ouvir a voz do locutor, o ouvinte tenta visualizar o que ouve, criando em sua mente a figura do dono da voz (MCLEISH, 2001, p. 15). O termo “meio cego” com referência ao rádio foi batizado por Rudolf Arnheim⁴⁸ em sua obra *Estética Radiofônica*.

⁴⁷ *Rough* (pronuncia-se rafe) é o que vem antes da ideia de uma campanha. Consiste em pegar uma folha em branco e fazer a ideia inicial, um rascunho de como o criador imagina que deve ser um anúncio, um desenho ou um case.

⁴⁸ Formou-se em Psicologia e tornou-se discípulo dos criadores da escola da Psicologia da Forma (Gestalt). Atuou também como jornalista especializado em arte. Nessa condição, assistiu às provocativas peças de teatro de Bertolt Brecht, acompanhou os lançamentos dos expressionistas alemães, entrevistou o cineasta russo Sergei Eisenstein, leu as primeiras edições das obras de Freud, produziu reportagem sobre

Ao comentar sobre o potencial estético da invisibilidade da linguagem sonora, Arnheim (1980, p. 85) salienta:

[...] No rádio, o pecado de omissão é totalmente perceptível pelos sentidos. Somente a vista nos proporciona um completo mundo em imagens, enquanto os ouvidos por si mesmos, no-lo dão muito incompleto. Consequentemente, o ouvinte se sente seduzido a ‘completar’ com sua fantasia tudo aquilo que ‘evidentemente’ falta à emissão radiofônica.

E, no entanto, nada lhe falta. Sua essência consiste precisamente em oferecer-nos a totalidade, não só o audível. Uma totalidade, não no sentido externo da completude natural, mas representando a essência de um acontecimento, de um processo ideológico e de uma completa criação. Tudo de que se necessita é isso, nesse sentido se obtêm as boas emissões! [...]

Nessa perspectiva, o autor nos faz pensar como a “cegueira” descrita por ele pode ser benéfica ao imaginário e à fantasia do radio-ouvinte, se comparado, inclusive, com outras artes que se apoiam principalmente no visual. Muitas situações, como a que descrevemos no início deste capítulo são construídas de maneira altamente eficaz. Meditsch (2005, p. 5) ratifica:

[...] Personagens reais contracenam com personagens fantásticos (deuses, mortos, objetos, seres inanimados) sem a necessidade de estilizações caricatas e estapafúrdias; sonhos, visões e diálogos interiores são representados de forma absolutamente natural; cenários reais e imaginários, locais e estados de espírito são evocados com meia dúzia de ruídos ou acordes. Graças à invisibilidade, o rádio vai e volta da fantasia para a realidade sem violar as suas leis.

Outro aspecto também importante no rádio é que, embora seja um dos meios de comunicação de massa, com grande potencial de comunicação, capaz de atravessar montanhas e cidades, prédios e avenidas, chegando a diversos lares, ele – paradoxalmente – fala com cada um individualmente. Assim, as paisagens e sons do

a escola de arte Bauhaus, testemunhou o início do cinema falado e o grande desenvolvimento da arte radiofônica no seu país. (MEDITSCHE, 2005, p. 3)

rádio são criados em nossa mente, podendo ter impacto e envolvimento altamente subjetivos em relação à mesma mensagem difundida.

Silva (1999, p. 41) ao citar Vasse, comenta:

Como ‘um meio cego’, o rádio lança signos no éter e luta contra a fugacidade para perpetuar a sua mensagem na memória de seus rádio-ouvintes. Sem a possibilidade de retorno ou correção, o signo sonoro, efêmero e inscrito temporalmente, *encontra em cada ouvinte a sua possibilidade de ressonância e, portanto, de perpetuação*. No entanto, concorrendo com inúmeras informações que chamam a atenção do seu rádio-ouvinte, o rádio recorre a redundância e ao seu poder se sugestão, a fim de *retirar seu potencial ouvinte do estado de ouvir para o de escuta atenta e fazê-lo adentrar um universo permeado de elementos já há muito conhecidos*, que desde quando em gestação vivia em um universo eminentemente sonoro-musical. [Grifos meus]

A escuta atenta nos interessa nesta tese como proposta da cultura do ouvir em salas de aula do ensino médio. Mas, vejamos algumas informações relativas especificamente ao documentário radiofônico que é o objeto deste estudo. Conforme apontado no estado da arte que realizamos, muitas pesquisas feitas em território brasileiro optaram por relacionar o estudo do rádio na educação atrelado a aspectos históricos ou de produção no espaço escolar. Esta pesquisa limita-se especificamente ao documentário radiofônico.

3.1.1 Peculiaridades do documentário radiofônico

Um dos diferenciais desta pesquisa ao relacionarmos a comunicação e a educação, provavelmente, venha do fato de utilizarmos o documentário radiofônico como recurso para o exercício e a prática da cultura do ouvir em salas de aula. Os professores que participaram da pesquisa de campo afirmaram ainda não conhecer até aquele momento esse formato, e também não sabiam dizer se já tinham tido a oportunidade de ouvi-lo. A palavra documentário, como apontado por Cavalcanti (1953, p. 61), tem um sabor de poeira e de tédio. Já por lembrar documento ou documentação em plena era digital,

temos a impressão de ser algo datado, sem cor, sem brilho, com cheiro de mofo. No Brasil, se comparado a outros formatos veiculados tanto na televisão como no rádio, produz-se e veiculam-se poucos documentários. Consequentemente e, da mesma forma, é escassa a bibliografia pertinente a esse tema em nosso país. Assim, julguei essencial, num primeiro momento deste capítulo, esclarecer ao leitor o que é esse formato, como é produzido e suas peculiaridades.

A informação de aprofundamento, característica fundamental do documentário radiofônico, assim também denominada por Ferrareto (2001, p. 83) como Jornalismo Interpretativo, é normalmente realizada no Brasil através de reportagens, entrevistas e programas de debates. McLeish (2001, p. 191),⁴⁹ também contribui para elucidar a noção de que “um documentário apresenta somente fatos, baseados em evidência documentada – registros escritos, fontes que podem ser citadas, entrevistas atuais e coisas do gênero. O objetivo fundamental é informar, mostrar uma história ou situação sempre se baseando na reportagem honesta e equilibrada”.

Grierson (1960, p. 151), ao falar sobre documentários audiovisuais, auxilia na sua compreensão:

[...] Os franceses foram os primeiros a utilizar o termo para definir suas viagens curtas. Até agora, temos esta categoria e é incluída a todo o tipo de filme construído com materiais reais. Considera-se que a utilização de tais materiais proporciona uma distinção realista fundamental. Sempre que a câmera sai para filmar ‘a realidade’ (notícias ou acontecimentos curiosos, informação discursiva ou dramática, filme educativo ou científico) chamamos de documentário. [tradução minha]

A essência do documentário, não obstante, parece ser a de nos aprofundarmos acerca de outra cultura que não seja a nossa. Calvacanti (1953, p. 55) em seu livro *Filme e Realidade*, faz refletir sobre como o cotidiano acaba impedindo de nos aproximarmos:

⁴⁹ Robert McLeish foi radialista e diretor de programas da British Broadcasting Corporation (BBC) durante 30 anos.

[...] Hoje o carro rapidíssimo, que vai do Rio a São Paulo em menos de cinco horas, o trem de aço e o ônibus, com ar condicionado, que para o menos possível, e o avião, que voa a grandes distâncias usando um roteiro na estratosfera, não permitem nenhum conhecimento pessoal de quem viaja com a gente e com os aspectos dos lugares que atravessam. [...] Não é paradoxo dizer-se que o aperfeiçoamento dos meios de comunicação diminui os contatos pessoais do viajante e aumentou a falta de conhecimento e, portanto, de compreensão de um povo para outro.

A imprensa poderia compensar essa falta, se não fosse ainda hoje absurdamente focada em seus interesses econômicos e políticos. Como sabemos que a imprensa, com seus programas de rádio, televisão e mídia impressa, além de não se interessarem por outros formatos que não os seus ou os adaptados de outros países, o documentário parece nascer dessa necessidade, vista muitas vezes como não comercial, autoral, experimental e alternativa.

A produção desse formato origina-se de uma ideia ou de um assunto que se queira aprofundar e colocar em evidência por meio da sua veiculação:

Com frequência têm a ver com questões contemporâneas, tais como as relações raciais, o desenvolvimento urbano, a poluição e o meio ambiente, a pesquisa médica. [...] Outros tipos de documentários focalizam uma só pessoa, atividade ou evento – a descoberta do elemento químico rádio, a construção do Concorde, a vida de um personagem famoso ou o trabalho de determinada indústria, escola ou de um grupo de teatro. Basicamente, isso tudo tem a ver com pessoas. [...] O elemento crucial é o ser humano – deve-se, portanto, realçar a motivação e ajudar o ouvinte a entender por que certas decisões foram tomadas e o que faz as pessoas se comportarem de determinada maneira. (MCLEISH, 2001, p. 191)

McLeish (op. cit.), comentando sobre documentários radiofônicos e sobre o papel do documentarista, nos diz que este, ao envolver um maior número de pessoas em suas falas diretas, consegue entreter, informar, além de estimular ideias novas e novos interesses. A radiofonia tem grande alcance e amplitude sobre esses aspectos.

Carmem Lúcia José (2003) afirma que:

Na radiofonia [...] um único depoente pode apresentar a força de uma prova de validade porque essa força depende da autoridade que o nome escolhido tem para tratar o assunto junto à audiência; a pequena escala não é irrelevante para o documentário radiofônico porque, por ser pontual e tangencial, funciona de forma eficiente quando o assunto é tratado a partir do recorte em aspectos. O fator multiplicação garante a importância do assunto, justificando a seleção do mesmo para ser tratado num documentário; amplia a documentação do aspecto que está sendo tratado, apresentando vários dados como vários índices do assunto; torna a apresentação plural e diversificada na medida em que várias vozes realizam seus depoimentos, tratando o assunto como um extenso eco; finalmente democratiza o tratamento do assunto porque são os muitos pontos de vista, mixados como um mesmo depoimento.

Mas, para que se obtenham esses resultados, são necessários vários procedimentos na preparação e organização de um documentário radiofônico que começa com a inquietude do documentarista relativa a uma ideia inicial e à qual se seguem as etapas da pesquisa e do planejamento. Durante a fase da pesquisa, são consultadas as fontes, bibliotecas de referências, livros, artigos, pessoas envolvidas, testemunhas oculares, documentos originais, fotos, registros sonoros e tudo mais que possa servir para a construção dessa peça radiofônica. Há documentários radiofônicos que são vinculados, por exemplo, a livros. Nesse caso, existe todo um processo de escolha e de planejamento para sua utilização, como ocorreu no caso do documentário utilizado por nós e que foi vinculado a um livro.⁵⁰

Não apenas isso. Outros aspectos são sempre cuidados, tais como a definição de questões relativas à duração do documentário, por exemplo. Esta, por sua vez, também estará diretamente atrelada a duas outras questões: onde e de que forma será veiculado? Quanto à forma de veiculação, ela será em um único bloco ou em vários, distribuídos durante uma programação?⁵¹ Ou ainda: o material selecionado para pesquisa é

⁵⁰ O documentário que utilizamos nessa pesquisa acompanhou o livro *Quemiado queimado, mas agora nosso! Timor: das cinzas à liberdade*, também escrito pela jornalista Rosely Forganes.

⁵¹ *Vozes do Timor* foi também veiculada como uma série de reportagens na Rádio Eldorado. Para Carmem Lúcia José (2003), no documentário radiofônico, os aspectos recortados são distribuídos nos blocos, respeitando diferentes orientações [...] porque o fundamental é presentificar cada aspecto como parte do tema.

suficiente para cobrir o tema? O público ouvinte se dará por satisfeito com o que se dispõe como material para o documentário? Tudo isso deve ter em vista que se deve evitar a superficialidade na exploração dos temas, uma vez que um bom documentário tentará tornar o tema interessante e instigante, despertando outros questionamentos sobre o assunto.

É também na fase de planejamento que o público ouvinte é decidido e o documentarista deve ter claro em sua mente o objetivo do programa, onde se pretende chegar com ele e o que se quer esclarecer ao ouvinte. Evidentemente, em muitos desses formatos, é necessário decidir no decorrer de sua realização quando uma ou outra sonora⁵² entra ou deixa de entrar, alterando a ideia inicial. Um objetivo muito claro, porém, evita mudanças mais bruscas no formato. Passando a se familiarizar cada vez mais com o assunto a ser tratado, o documentarista:

[...] faz anotações, em especial, uma lista dos tópicos que devem ser incluídos. [...] como cada tópico será tratado. Daí surge o embrião da ordem de transmissão. [...] Não há nenhum padrão formal para organizar o planejamento do programa; cada produtor tem seu próprio método. Registrando as ideias no papel e vendo a relação que há entre elas, o que deve ser enfatizado e o que é redundante [...] (MCLEISH, 2001, p. 192)

Após especificados os vários pontos que serão incluídos no programa, são decididos a prioridade e o tempo dedicado para cada assunto que será abordado. Dessa forma, o documentarista também estará mais próximo de saber se os assuntos tratados sustentam a atenção do ouvinte. Sobre as possíveis alterações que possam ocorrer no documentário, McLeish (op. cit.) explica que “[...] se, no entanto, durante a produção, ele (o produtor ou documentarista) descobrir um fato imprevisto e *de importância fundamental*, deverá mudar seus planos para incluí-lo. O material do programa influenciará as decisões sobre o conteúdo”.

Com a pesquisa mais definida, o documentarista pensará na estrutura do programa. Nessa fase, ele define se um narrador fará o *link* entre as partes a serem tratadas. Esse

⁵² Arquivo gravado, podendo ser de voz, com um depoimento, uma entrevista, uma opinião colhida em uma enquete, ou mesmo um som com ruídos. (Prado, 2006, p. 172)

narrador é também o repórter que foi a campo? Para muitos ouvintes e produtores, a explicação dos fatos feita por esse repórter ou narrador possibilita em grande parte dos casos o entendimento mais lógico. Os nomes dos participantes, assim como os dados estatísticos também facilitam a compreensão do que é discutido. José (2003), no entanto, considera que:

[...] ainda, no documentário, o repórter não aparece fazendo a ligação entre as partes do caso, como o faz na reportagem ligando a sonora ao fato, porque não se tem caso; depois de coletadas, as sonoras são entregues à produção que decupam⁵³ e editam o material conforme a sintaxe escolhida para o documentário, sintaxe esse que se organiza mais como um mosaico, suspendendo qualquer ‘ilusão de contiguidade’ entre as partes porque as ligações devem ser feitas pelos ouvintes [...] a presença do repórter pode ser indicada no modo como o depoente começa a sua fala: um modo que indica que ele responde a alguém.

Nesse sentido, entendemos que a intervenção do documentarista em relação à fala dos participantes deve ser cautelosa, uma vez que ele deverá vincular e não interromper. Nesse aspecto, é importante lembrar que, uma vez que o documentarista tenta se aproximar o quanto possível de uma “realidade”⁵⁴ ou de um “documento” em registro sonoro, é desejável que os participantes possam se expressar livremente sobre o assunto (sem que haja, por exemplo, alguma intervenção moral, religiosa ou partidária por parte do produtor ou documentarista). Assim, a fala mais fluida e espontânea dos participantes do documentário, agentes de uma comunidade, trará para esse formato um diferencial em relação a outros. Contrariamente a essa naturalidade, encontram-se os outros formatos, como a ficção ou, até mesmo, o telejornal (conforme vimos no primeiro capítulo desta tese), em que a notícia é espetacularizada e, em muitos casos, o real é dramatizado. Para encontrar esse “estado” do registrado, é comum a muitos documentaristas dedicarem grande parte do tempo da produção aos participantes antes da gravação. É importante apreciarmos dois aspectos nesse procedimento: o

⁵³ Trabalho de separar as partes da sonora, colocando-as em ordem de entrada e sinalizando a duração de cada *take*. (Prado, 2006 p.169)

⁵⁴ O principal evento dedicado à cultura do documentário na América Latina leva o nome *É Tudo Verdade*, um título que guarda a ambivalente relação dessa linguagem audiovisual. Conforme ressalta Amir Labaki, fundador e diretor do festival, a verdade guarda um caráter plural e intangível.

documentarista e seu equipamento de gravação. O documentarista, quando chega a uma comunidade para registrar um fato, é frequentemente um estranho dentro daquela cultura. Ninguém o conhece até que ele se apresente e passe a frequentar aquela comunidade ou conviver com ela. Assim, como acontece naturalmente em toda cultura, o outro é um estranho na medida que não o conhecemos. Dessa maneira, se o que se pretende é um registro documental fiel, as barreiras e as diferenças devem ser mínimas ou, quando possível, inexistirem. Sobre as diferenças, Morin (2007, p.77) nos lembra a relação que estabelecemos com o outro:

Outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e na dessemelhança.

Nessa perspectiva, é comum entre documentaristas e os sujeitos registrados a aproximação por dias, semanas, meses ou até mesmo anos,⁵⁵ como técnica para se extrair o sumo de um fato. Esse mesmo processo, aliás, é comum em pesquisas de campo de cientistas sociais. Também para Morin (op. cit.):

Estamos, numa relação ambivalente, *diante de um desconhecimento*, hesitando entre simpatia e medo, não sabendo se ele se mostrará amigo ou inimigo. Para pacificar a relação e ir em direção da amizade, trocamos com ele gestos de cortesia. Mas estamos prontos, em caso de hostilidade, a fugir, atacar, defendermos-nos.

Ora, mas o que poderia atacar o sujeito em sua fantasia – na relação que estabelece com o outro – além desse sujeito (o documentarista) que chega a uma comunidade para

⁵⁵A jornalista Rosely Forganes, diretora do documentário *Vozes do Timor*, esteve nesse país duas vezes em menos de um ano. A primeira vez, em setembro de 1999, e a segunda, em agosto de 2000. Nesse período, ela partilhou com os timorenses as alegrias e tristezas daquele povo, presenciou o drama da população, viveu, viu e ouviu as histórias que contavam. Participou tanto do luto quanto da festa.

descrevê-la ou registrá-la em áudio? O que mais pode ser ameaçador além do outro que se aproxima para registrar? A máquina.

Articulando o registro de comunidades indigenistas por parte de antropólogos visuais e como nossa cultura lida com os aparelhos decodificadores da realidade (câmeras de vídeo, naquele caso), Arlindo Machado (1993, p. 238-9) comenta que nossa civilização é tautológica, na medida que produzimos duplos de nós mesmos e de nossas imagens. Mesmo com tamanha familiaridade que demonstramos ter com as câmeras ou aquilo que nos enquadra, em seu artigo *Máquinas de Aprisionar o Carom*,⁵⁶ o autor nos diz: os índios, na verdade, têm razão. As câmeras podem realmente nos roubar a alma, quando não o próprio corpo.

3.1.2 A voz no documentário radiofônico

Embora nossa relação com os aparelhos que captam imagens seja distinta daquela com os aparelhos que captam áudio, cientes de um registro que venha a ser feito sobre nós, é comum em muitos casos deixarmos de lado nossa espontaneidade. Montamos, quase que condicionalmente, o *mise-en-scène*⁵⁷ de qualquer “evento” registrado e deixamos a naturalidade para outro momento. Também, em muitos casos, solicitamos para checar como saímos no registro, se as fotos revelam nossa beleza, se sorrimos bem, se ficamos mais gordos ou mais magros, mais simpáticos, enfim, se mostramos o melhor da nossa imagem. Se estamos diante de um cinegrafista que quer captar nosso depoimento sobre um assunto profissional, por exemplo, nos vestimos mais formalmente, adequando nossa voz de maneira que ela transmita certa credibilidade.

Como vimos, o sujeito pós-moderno supervaloriza a imagem, o que também o faz temer a câmera, que uma vez captando sua imagem, a colocará em evidência dentro de um tempo efêmero num infundável turbilhão de outras imagens. Por isso, e mesmo assim, o sujeito teme e estima demasiadamente sua imagem para que essa ganhe lugar de destaque. Mas, o que o gravador de áudio pode revelar sobre nós que também é comum que o temamos? Primeiramente, a voz é considerada uma expressão para o mundo e

⁵⁶Carom, em língua jê, é o nome dado pelos índios canelas apaniecas do Maranhão às imagens e às vozes das pessoas e das coisas, sejam elas atuais (dos vivos) ou virtuais (dos mortos que retornam sob a forma de fantasmas).

⁵⁷Encenação.

também responsável por boa parte das percepções que as pessoas costumam ter sobre quem as ouve. Falamos pouco ou falamos muito, falamos alto ou baixo, de forma segura ou insegura, somos e passamos objetividade e assertividade em nossa voz e nossa voz fala sobre nós. A voz pode transparecer petulância, receio, tristeza entre tantos outros estados emocionais que diante de um estranho – um gravador de áudio ou microfone –, por vezes, pode dissimular. De toda forma, a partir de sua experiência na recepção do áudio, o ouvinte imagina o corpo que projeta a voz. Para Arnheim (1980, p. 89):

É muito significativa a impressão que produzem no rádio-ouvinte determinadas vozes, cheias de expressão, e que este recebe como ‘a voz de alguém a quem não vê’, mas cuja aparência imagina, visto que a capta através de sua personalidade. Isso ocorre, sobretudo, com aquelas vozes que têm convivência cotidiana com o rádio-ouvinte e, portanto, lhe são familiares: *o locutor, o professor de ginástica, são pessoas* bem conhecidas, não vozes conhecidas de desconhecidos. O complemento visual não se encontra em falta. Os que são curiosos, às vezes, pensam e imaginam ‘a aparência verdadeira da pessoa’. Quando aparece em alguma publicação a foto da personagem em questão, então nos damos conta de que não o conhecemos.

No rádio, a voz faz presente o cenário, os personagens e suas intenções; a voz torna sensível o sentido da palavra, que é personalizada pela cor, ritmo, fraseado, emoção, atmosfera e gesto vocal (SILVA, 1999, p. 54)

Também neste sentido, Wulf (2007) nos fala do potencial da voz e o quanto ela é capaz de nos “despir” diante do outro:

[...] Da maneira pela qual as palavras nos são endereçadas, ouvimos mais que a sua significação; aprendemos alguma coisa sobre o locutor que se exprime não em palavras, mas na própria enunciação. Pelo balanço do timbre da voz, de sua tonalidade, de sua intensidade e de sua articulação, o locutor se mostra ao ouvinte.

Como exemplo, ao analisar a programação das rádios AM e FM, Mônica Rebecca Ferrari Nunes, em seu livro *O Mito no Rádio: A voz e os signos de renovação periódica*, discorre sobre essa atmosfera:

No rádio, a voz, âncora dos conteúdos visitados, gera signos que querem resolver a angústia de se ter perdido para sempre a completude do presente absoluto, do tempo mítico. Gera signos, para resolver a inexorabilidade da morte, materializados em palavras-armadilhas, sujeitadas a enunciados sonoros, que se desmancham à medida que são articulados.

Em *Vozes do Timor*, a narrativa feita pela voz da jornalista Rosely Forganés⁵⁸ nos auxilia na compreensão do que aconteceu àquele país. Sua voz parece imprimir o tempo, o convívio e a familiaridade que teve com todos os entrevistados. É a voz de quem ora nos ensina sobre o Timor, ora nos revela a naturalidade do diálogo entre pessoas que se conhecem e se sentem à vontade para expor seus pontos de vista. A voz de Rosely é a voz de quem antes foi ouvido inteligente e sensível para um povo que calou suas amarguras e que, naquele momento, precisava ser voz. É nessa voz companheira que Rosely convida nossos ouvidos à atenção para as outras vozes que esperam ser ouvidas. Para Silva (1999, p. 62), o que move o ouvinte do seu estado de ouvir para o de escuta atenta está na experiência que este pode ter com a materialidade do som, que em muitas ocasiões é só o que é apreendido (a expressão, o ritmo, a curvatura melódica presente no e pelo jogo da voz).

Entre tantas narrativas, a documentarista narra Dili (capital do Timor) como um cenário incendiado, uma cidade fantasma, queimada, um silêncio de morte só interrompido pelos tanques blindados e jipes do exército. O que se via, segue narrando a documentarista, eram cadáveres abandonados em muitos lugares. Já em sua primeira sonora na cidade, uma refugiada, ao falar sobre sua condição naquele momento, chora. Quando volta, em agosto de 2000, a jornalista descreve as ruas como cheias de gente, camelôs, carros caindo aos pedaços. Também ouvimos vozes das crianças e de sua

⁵⁸ No CD que acompanhou o livro, além da voz de Rosely Forganés, ouvimos a voz de dois locutores que apresentam a série entre os blocos e relatam, já no início, que o CD é uma homenagem da UniSantanna à jornalista.

professora em uma escola. Ouvimos dona Manuela, que imprime a voz cansada, provavelmente atônita de quem narra a destruição de sua casa em destroços (que não conseguia mais entrar depois de ter sido atingida) e desabafa a perda irreparável de seus familiares na guerra.

Para Carmem Lúcia José (2003), no documentário:

[...] Cada aspecto não é simplesmente apresentado como parte de um relato que deve corresponder ao fato, torná-lo verossímil: cada aspecto deve ser tratado como constituinte, ou seja, ser a confirmação ou a negação validada pela construção do discurso. Assim [...] os vários aspectos podem ou não ser fragmentos da realidade, mas não precisam aparecer como tal; são apresentados, isto sim, *como constatações devidamente sustentada por seus argumentos ou pela força afetiva do relato.* [grifos meus]

É a voz embargada de dona Manuela, somada ao conteúdo que vocaliza e sensibiliza nossa audição, que nos convida à escuta atenta. Constatamos isso, inclusive, em nossa pesquisa de campo, conforme veremos no capítulo seguinte.

3.1.3 Os efeitos sonoros ou os ruídos desejados no documentário radiofônico

Além da voz, outro elemento – não menos importante – que nos possibilita imergir numa escuta atenta em uma peça radiofônica é o efeito sonoro, também chamado ruído desejável, uma vez que ruído é um som desagradável, que geralmente nos incomoda e que não desejamos, mas que, nos casos dessas peças, servem para ilustrar a paisagem sonora. Silva (1999, p. 75) adverte sobre a importância do ruído em uma peça radiofônica:

[...] O ruído fornece informações, pistas, atua como índice⁵⁹ do objeto representado a fim de que o ouvinte reconheça e estabeleça associações, que,

⁵⁹ O índice encontra-se na tríade ícone-índice-símbolo presente nos três tipos básicos de relações que podem existir entre signo e objeto, segundo a Teoria Geral dos Signos de Charles Sanders Peirce. “Os índices são afetados pelos seus objetos para os quais eles remetem, apontam, enfim indicam. São índices uma batida na porta [...], os olhares e

pelo caráter referencial assumido pelo ruído, dá-se por contiguidade. O índice, por manter uma relação factual, efetiva com o seu objeto, chama a atenção de seu intérprete exercendo sobre ele uma influência compulsiva, fornecendo-lhe direções e instruções. Na radiofonia, por exemplo, quando se objetiva criar no ouvinte a impressão de que se encontra num ambiente campestre, reúne-se uma série de ruídos que compõem a paisagem sonora do campo, introduzindo-os numa “cena” determinada. O objetivo é que, ao ouvi-los, o ouvinte imagine aquele momento se passando em um ambiente campesino.

McLeish (2001, p. 187) ratifica:

Quando a cortina se ergue no palco de um teatro, o cenário fica imediatamente óbvio e o público recebe toda a informação contextual necessária para a peça começar. Isso também acontece com o rádio, salvo que, para obter um impacto bem definido, os sons devem ser refinados e simplificados até chegar àquele mínimo que realmente transmite a mensagem. O equivalente ao ‘pano de fundo’ do teatro são os sons que permeiam toda a cena – por exemplo, chuva, as conversas numa festa, barulho do trânsito ou os sons de uma batalha.

Arnheim (1980, p. 102) ao discorrer sobre os cenários nas radionovelas da época, alerta-nos sobre a importância do bom uso dos efeitos sonoros, preenchendo o silêncio, assim atraindo o radio-ouvinte para uma escuta atenta:

[...] Os efeitos sonoros servem, junto com as vozes e tons, para atrair o ouvinte e fazê-lo penetrar na representação. O contrário seria uma representação baseada em puras vozes que, falando no nada soariam desde o princípio sem atrair a atenção; o propósito não é utilizar o nada como um som negativo, interpretando-o como um silêncio, pois o mais provável é que essa experiência conduza ao fracasso. A representação pode fracassar também em razão de os efeitos sonoros utilizados serem tão ininterruptos que o fundo da ação esteja cheio de ruídos. Com isso se pode captar a atenção do ouvinte, atraída pela mescla de ruídos, mas também é possível que se reduza, por os

entonações da voz de um falante [...] direções e instruções para um ouvinte ou leitor etc.” (SANTAELLA, 1996, p. 158)

efeitos sonoros do fundo interferirem na compreensão da ‘cena’ em particular.

Porém, uma peculiaridade do documentário em relação a outras peças radiofônicas costuma ser a captação do áudio direto. Isso autentica e aproxima o ouvinte dos locais documentados. É o que nos recomenda McLeish (2001, p. 194):

A razão de se usar sons ao vivo é ajudar a criar um clima apropriado. Mais do que isso, para aqueles ouvintes que estão familiarizados com o tema, *o reconhecimento de um ambiente autêntico e de ruídos específicos eleva a autoridade do programa.* [...] Segundo o trabalho de radialistas em época de guerra, provavelmente é verdade que, a não ser que haja claras indicações em contrário, o ouvinte tem o direito de esperar que o que ele ouve num documentário seja material autêntico a ser considerado conforme se apresenta. Não cabe ao produtor do documentário enganar ou confundir tendo em vista o efeito. [grifos meus]

Em outras palavras, os efeitos sonoros (disponibilizados e facilmente encontrados em sites específicos) já produzidos com foco em outras peças radiofônicas, como comerciais de rádio (*spot*) ou até mesmo reportagens, devem ser evitados⁶⁰ por documentaristas.

Especificamente, no que tange ao documentário que utilizamos nesta pesquisa, Rosely Forganés captou com maestria efeitos que naturalmente nos levam aos locais da “cena”, como a decolagem do avião C130 do exército francês (onde a jornalista captou o som de dentro do avião pronto para decolar e nos descreve que vê um caminhão inteiro com cargas de alimentos e coletes à prova de bala que o estavam levando). Na sua segunda ida ao país, ouvimos a descrição de como ela encontra Dili, diferente da primeira vez em que lá esteve. Na descrição que faz a jornalista, ouvimos o som da rua caótica e desordenada, buzinas que parecem emergir de todas as direções. Para nós, ouvintes comuns, é apenas um som horrível de trânsito; para eles, é o som da vida que voltava naquele país, nota ela.

⁶⁰Da mesma forma, diálogos não devem ser forjados nem ensaiados para um documentário radiofônico.

Outros efeitos sonoros do documentário são um convite à imersão nos lugares por onde passou a jornalista: a escola com as vozes das crianças e da professora brasileira, os destroços da casa de dona Manuela, que Rosely conseguiu visitar num domingo em que esteve lá. É possível, nesse momento do documentário, ouvir os sons dos passos de ambas naquilo que sobrou da casa. Também ouvimos o choro cruciante dos timorenses por seus mortos, descrito pela documentarista como ladainha lancinante que ficou contida durante 25 anos.

3.1.4 A música no documentário radiofônico

Quanto à utilização da música no documentário, McLeish (2001, p. 195) aconselha:

A prática atual é fazer pouco uso da música em documentários, talvez com receio de que possa facilmente gerar um clima que deveria ser devidamente criado por vozes e situações da vida. Os produtores, porém, logo reconhecerão os assuntos que se prestam a um tratamento especial. [...] Um verso de uma canção popular às vezes proporcionará um comentário devidamente perspicaz. A música adequada pode ajudar na criação de uma perspectiva histórica correta.

Como falamos no primeiro capítulo, é de praxe dos outros formatos da televisão e do rádio a utilização de trilhas sonoras. A trilha na ficção auxilia, dá clima à cena, faz nos emocionarmos e, de certa forma, hiper-realiza o fato. Mesmo nos telejornais, as trilhas sonoras são constantemente utilizadas para impressionar, emotivar e, evidentemente, vender a notícia. Nesse aspecto, como dissemos, o telejornal acaba tomando caráter ficcional e nos distanciando dos fatos. Por isso, o documentário radiofônico costumeiramente opta ainda por seguir os moldes do cinema neorealista, não só apenas com seus cenários e pessoas reais. Da mesma forma como a música não embala nossos momentos voluntariamente no cotidiano, assim também é com esse formato. Elucidando, em *Vozes do Timor*, a música que ilustra a série é uma espécie de hino de solidariedade aos timorenses em todo o mundo, utilizada pela documentarista também

como *leitmotif*.⁶¹ A gravação é do dia em que ela foi cantada pela primeira vez depois de dez anos proibida. Ouvimos também o povo cantando em algumas ocasiões, como nas ruas pela volta de Xanana Gusmão.⁶²

McLeish (2001, p. 198) sugere aos documentaristas as palavras de Laurence Gilliam:

Leve a mente indagadora, o ouvido alerta, o olho seletivo e o microfone a todos os cantos do mundo contemporâneo, ou ao recesso mais íntimo da experiência humana. Sua tarefa e seu destino são refletir a verdadeira natureza interna do assunto, explorar as fronteiras do rádio e da televisão e aperfeiçoar técnicas que serão utilizadas pelo artista criativo.

3.2 Outras considerações sobre o documentário radiofônico e um convite ao professor

Pode haver críticas acerca de alguma ingenuidade por acreditarmos que diante de um produto midiático veremos a “realidade” tal como ela se mostra, ou mesmo parte dela. Como mencionamos, parece ser natural para o sujeito que será registrado alterar sua fala, seu comportamento, sua opinião, quando se vê diante do outro e de microfones ou câmeras. Qual realidade é registrada com total fidelidade dos fatos? Não há uma garantia de que os efeitos sonoros que foram utilizados numa peça são, de fato, o áudio direto (captado da cena). O que narra o sujeito registrado é – de fato – aquilo que ele pensa naquele momento? Diante daquele que o registra, fatores como medo, insegurança, autoafirmação, entre tantas outras defesas do ego, devem ser consideradas. O documentário não é um recorte fidedigno da realidade. Antes, ele é uma elaboração criativa da realidade. A fórmula de que dispõem documentaristas conceituados é – como dissemos – um convívio maior com a comunidade a ser registrada. O documentarista deverá aos poucos ser visto como um agente daquela comunidade, fundindo-se ao entendimento das regras e estruturas sociais daqueles, sem exprimir qualquer forma de

⁶¹ Utilizada para criar um estilo geral. Quando usada para abertura e encerramento, e durante a peça como *link* entre algumas cenas, proporcionando continuidade temática. Provavelmente, os trechos serão a mesma peça musical, ou diferentes passagens da mesma obra. (MCLEISH, 2001, p. 189).

⁶² Kay Rala Xanana Gusmão é um político timorense e um dos principais ativistas pela independência de seu país, tendo sido durante largos anos chefe da resistência timorense.

intervenção acerca do que é exposto. Assim, as falas, os gestos corporais, suas manifestações, como se alimentam, dançam, choram ou ritualizam a vida deve ser visto e apreendido pelo documentarista da forma mais natural possível. A subjetividade do registrado é a matéria-prima de um documentário. É por essa via que um formato como esse extrai o recesso mais íntimo da experiência humana. Para José (2003):

[...] o documentário, orientado para confeccionar uma generalidade sobre algum tema, envolve-se com vários ‘quens’ como representantes dos muitos e variados pontos de vista do mesmo o *quê*, isto é, o tema está distribuído em aspectos representados pelas muitas e variadas vozes das sonoras, que participam do tema com suas lembranças e recordações, com suas opiniões e gostos, expondo-se independentemente de qualquer fato.

As máquinas que registram, revelam e imprimem essa experiência não deverão nem poderão ser vistas como algo que ofereça risco. Ao contrário, deverão, na medida do possível, exercer uma função nula para esses, tal como uma peça da mobília local, um objeto inanimado, sem vida ou vontade própria.⁶³

A partir das questões que vimos neste capítulo, esperamos ter elucidado sobre as peculiaridades e a natureza do documentário radiofônico. Embora, evidentemente, caiba ao professor a decisão das escolhas pertinentes ao suporte que utiliza em sala de aula, nossa proposta é que esse formato venha também a ser conhecido e explorado por ele como recurso didático.

Os documentários suscitam debates, instauram espaços de discussão, constroem ou desconstroem olhares (conforme veremos no próximo capítulo, com a experiência da audição de *Vozes do Timor* em sala de aula do ensino médio). Os objetos são variados: o homem, a natureza, a sociedade, a cultura, a guerra, as festas e tradições, entre outros.

⁶³ Rodado em uma fábrica de chapéus em meados da década de 1980, o documentário em película, *Chapeleiros*, de Adrian Cooper, evoca uma produção industrial opressiva onde a anormalidade se torna normalidade e os detalhes banais do cotidiano se tornam expressões de resistência. O documentário, muito premiado no Brasil e no exterior, é rico pela espontaneidade dos operários que foram filmados. O diretor, como técnica, deixou a câmera muito tempo dentro da fábrica até que os operários passaram a não mais estranhá-la. Os primeiros rolos de filme, quando ainda há o estranhamento por parte dos operários em relação à câmera, foram descartados pelo diretor na edição final.

Proporcionam diversos prismas para essas discussões: a biologia, a física, a história, a sociologia, a filosofia, a arte. Nessa perspectiva, a proposta de Edgar Morin em *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro* autentica a utilização desse formato:

A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. *Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano. Conhecer o humano é, principalmente, situá-lo no universo e não suprimi-lo.* (2002, p. 51) [grifos meus]

Nessa perspectiva, o documentário radiofônico aproxima-se dos conteúdos escolares à medida que é considerado um formato que possibilita aprofundar o conhecimento de um assunto e de um povo para outro. Segundo Arnheim (1980, p. 88), “[...] o rádio não deve ser considerado um simples aparelho transmissor, mas um meio para criar, segundo suas próprias leis, um mundo acústico da realidade [...]” Neste sentido, nossa pesquisa convida professor e aluno a fazerem, juntos, uma imersão nos documentários radiofônicos, aprofundarem-se no conhecimento de outras culturas e pessoas que se farão presentes em vocalidade, músicas e paisagens sonoras. É a mescla desses elementos sonoros que invade o espaço acústico, fazendo o corpo ausente dos falantes ganhar forma e vida em nossas mentes. Ainda para Arnheim (*ibidem*, p. 117):

[...] Quando falta a visão, forma-se uma ponte acústica entre todos os sons: as vozes que tem um papel na cena e as que não o tem possuem agora a mesma carne, como as recitações, as discussões, os cantos e a música. Coisas que até então permaneciam só justapostas penetram-se agora vivamente: a pessoa do mundo corporal se relaciona com a voz desprovida de corpo, a música luta de igual para igual com a linguagem.

A proposta para ouvir o documentário radiofônico em salas de aula frequentemente é avaliada como criativa e inovadora por parte dos alunos nativos digitais que, além de vivenciarem a era iconográfica, também desenvolvem boa parte das suas atividades escolares com recursos visuais ou audiovisuais.

Entre seus benefícios, constatamos, como veremos a seguir, uma abertura e uma sensibilização na audição do aluno, além de preciosas brechas para educá-los para uma nova era planetária, ouvindo-os e propondo a eles o exercício de uma escuta sensível.

CAPÍTULO QUARTO

O PENSAMENTO COMPLEXO NA AUDIÇÃO E NAS FALAS DOS ALUNOS

“A palavra é metade de quem a pronuncia e metade de quem a ouve.”

Michel Montaigne

Este capítulo tem como objetivo, num primeiro momento, apresentar as etapas da nossa pesquisa de campo, a partir do convite aos professores e alunos para a audição do documentário radiofônico *Vozes do Timor*. Feito isso, nosso intento será apontar como aparecem o “Eu” e o “Nós” em sala de aula no que se refere às falas dos alunos ouvintes do documentário, articulando-se isso com o recorte mencionado por Edgar Morin (2007) no capítulo intitulado *O Âmago do Sujeito*, de seu livro *O Método 5*. Nesse sentido, partimos de uma avaliação da percepção entre a parte e o todo desse formato que foi utilizado em nossa pesquisa de campo. Sugerimos, para isso, que o modelo a ser empregado na dinâmica pós-audição encontra-se no modelo interativo *todos x todos* abrigado como modelo paradigmático nas teorias da comunicação e na cultura digital. As falas dos alunos sobre a guerra, a morte, o rito, a compreensão e o perdão são analisadas, então, sob o prisma da teoria da complexidade e da contribuição de Edgar Morin nos métodos e referenciais bibliográficos que utilizamos para esta tese.

4.1 O convite à audição do documentário radiofônico *Vozes do Timor* na pesquisa de campo com professores e alunos do ensino médio

“How many ears must one man have before he can hear people cry?”

Bob Dylan

Ainda que a discussão teórica que fizemos até esse ponto da pesquisa tenha sido de grande importância para uma reflexão acerca do que estamos tratando neste trabalho, torna-se difícil propormos qualquer análise desse tema sem a realização de uma pesquisa de campo.

A etapa que cumpre essa fase foi realizada no mês de abril de 2013, na Escola Estadual Anhanguera, localizada no bairro da Lapa, em São Paulo.

Embora já tenhamos comentado sobre a amostra da pesquisa ser composta por alunos do ensino médio na introdução desta tese, aqui convém fazermos algumas considerações pertinentes sobre a seleção desse grau de ensino, argumentadas pelo nosso referencial teórico, Edgar Morin (2010, p. 78) em *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento:*

Os programas (do ensino médio) deveriam ser substituídos por guias de orientação que permitissem aos professores situar as disciplinas em seus novos contextos: o *Universo, a Terra, a vida, o humano*. [...] Deveria ser instituído um ensino recomposto de ciências humanas, *centralizado no destino individual, no destino social, no destino econômico, no destino histórico, no destino imaginário e mitológico do ser humano* [...]. [grifos meus]

Entendemos, a partir dessa proposta, que o documentário radiofônico selecionado para a audição e pesquisa de campo desta tese pode ser essa substituição como guia de orientação para os professores que viéssem a participar de toda a atividade aqui proposta. Aliás, o documentário escolhido foi inspirado no argumento de Edgar Morin a partir da leitura livro citado acima, como possibilidade de contextualizar o Universo, a Terra, a vida, o humano. São aproximadamente trinta minutos de uma peça radiofônica que enfatiza o humano nos destinos que Morin sugere como pontos para discussão indicados para esse grau de ensino. O documentário possibilitou um diálogo com esses alunos para falarmos sobre guerra, morte, ética, perdão, rituais, além das outras percepções que partiram das falas desses alunos e tornaram visíveis outros possíveis temas que poderiam, no mínimo, facilitar vínculos de afeto entre os próprios alunos e o professor.

Sobre o ensino médio, Morin (2010, p. 80) nos fala das séries de televisão:

[...] em vez de ignorar as séries de televisão – enquanto os alunos se instruem por elas – os professores mostrariam que, por meio de convenções e visões estereotipadas, *elas falam, como a tragédia e o romance, das aspirações, temores e obsessões de nossas vidas: amores, ódios, incompREENsões, mal-*

entendidos, encontros, separações, felicidade, infelicidade, doença, morte, esperança, desespero, poder, traição, ambição, engodo, dinheiro, fugas, drogas. [grifos meus]

Apesar do formato escolhido para este estudo não ser as séries de televisão, pensamos estar no caminho indicado por Edgar Morin em nossa tentativa de abordarmos, por meio do documentário radiofônico, os conteúdos que a guerra coloca em debate com os temas que ele descreve acima.

Nossa pesquisa de campo foi dividida em dois momentos. Primeiramente, a preocupação foi em estabelecer um diálogo com professores que estivessem dispostos a dialogar sobre a crise da visualidade em nossos dias. A partir daí, fizemos a proposta da cultura do ouvir em sala de aula, numa ideia inicial que essa cultura fosse empregada com seus alunos.

No segundo momento, fizemos o convite a esses mesmos professores para que acompanhassem seus alunos na audição do documentário radiofônico *Vozes do Timor*. A subjetividade que transpareceu por meio da oralidade desses alunos, após a audição desse documentário, é o que trataremos nesse capítulo. Antes disso, no entanto, pensamos ser importante relatarmos sobre a adesão dos professores e como ocorreu o diálogo que havíamos planejado inicialmente.

O pesquisador e o tema dessa pesquisa foram apresentados à direção e à coordenação da escola por meio de uma carta redigida e devidamente assinada pelo orientador da tese. A carta esclarecia nosso objeto de estudo, além de explicitar as fases do desenvolvimento da pesquisa de campo. Fomos muito bem recebidos pela direção e pela coordenação, que logo se encarregaram de nos colocar em contato com os docentes do ensino médio, passando também a eles qual era nosso objetivo na escola.

Agendado o dia da primeira fase, comparecemos à escola dispostos a permanecer ali pelo menos o período de uma hora e meia em que fosse possível detalharmos brevemente nosso estudo. A coordenação nos acompanhou até a sala dos professores para uma convocação desses docentes. Depois de algumas chamadas, nos dirigimos até o auditório da escola e demos início ao nosso diálogo com a participação de seis professores, além da coordenadora. A queixa primária que ouvimos por parte dos

professores participantes era de que eles não teriam muito tempo para esse trabalho, já que se encontravam no período de lançamento de notas e fechamento de diários. Embora nem todos tivessem se pronunciado ou feito a mesma queixa, percebemos que havia um clima de ansiedade para que déssemos seguimento à nossa fala, pois eles deveriam voltar rapidamente à sala dos professores para concluir parte das suas atividades. O que era esperado para um diálogo de no mínimo uma hora e meia foi feito em pouco mais de quarenta minutos. Enquanto fazíamos a exposição sobre alguns dos pontos da pesquisa, falando sobre a problemática da visualidade, alguns docentes ouviam atentamente enquanto dois deles faziam muitas inferências em diversos momentos.

Muitas dessas induções saíam do recorte do nosso trabalho, que tentávamos, em tão pouco tempo, esclarecer aos participantes. O momento mais crítico desse dia foi, após aproximadamente vinte minutos de exposição, sermos questionados por uma professora da seguinte forma: “Eu deixei de fazer o que estava fazendo para vir aqui saber qual é a ‘técnica’ que você ensinará para meu aluno me ouvir, não tenho muito tempo. Você vai demorar muito?” A pergunta serviu como uma brecha para atestarmos nossas leituras sobre a dificuldade de ouvir na pós-modernidade e deixar claro, antecipadamente, que o ouvir é um aprendizado e que para ouvir basta que sejamos passivamente receptivos, conforme nos fala Norval Baitello Junior (2005, p. 106). Pontuamos ainda que, se ela pretendesse aprender como empregar a cultura do ouvir em sala de aula e ser ouvida por seus alunos, deveria, antes de qualquer ação, também aprender a ouvir. Muito embora nosso argumento tenha sido dito de maneira pacífica e precisa, a professora deixou o auditório demonstrando desinteresse pela nossa discussão e ansiedade em voltar às suas atividades. Os demais professores ouviram o que parcialmente programamos acerca da pesquisa e o que era para ser um diálogo ganhou atributos de palestra, com algumas perguntas, questões e agradecimentos feitos ao final da apresentação.

No dia seguinte, voltamos ao colégio, dessa vez para realizarmos a audição com os alunos. Para a amostra, foram selecionados aleatoriamente vinte alunos pela própria coordenação. Contudo, todos eles eram estudantes do primeiro ano do ensino médio.

Além da própria coordenadora, não foi possível a nenhum professor do nosso diálogo participar desse segundo momento da pesquisa, justificando a ausência⁶⁴ ainda por estarem em salas de aula ou envolvidos em outras atividades, como o fechamento de diário e o lançamento de notas que não haviam concluído no dia anterior.

Percebemos que alguns alunos, ao entrarem no auditório acompanhados apenas pela coordenadora, chegaram com atitudes próprias do *ludens* para o que a coordenação havia nomeado como “um experimento”. Todos, no entanto, demonstravam curiosidade. Por estarem em grupos e muito provavelmente pelas suas pulsões marcantes, não faltaram risos, piadas e brincadeiras antes do início do nosso trabalho.

Em *Além da razão e da loucura, no Método 5 – A humanidade da humanidade, a identidade humana* (2007, p. 130) Morin nos fala sobre o *ludens*:

[...] cabe acrescentar esta tendência, encontrada em todas as sociedades, muito forte em alguns indivíduos, a bancar o bufão, o *clown*, a palhaçada, a paródia, que nunca deixam de romper a casca da seriedade, como se o *homo ludens* quisesse, desde de dentro, rasgar a máscara do *homo sapiens*.

O jogo, cuja finalidade não é “séria”, comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia.

Em nossa análise, percebemos também o sentido do que nos fala Morin, ao notarmos que, mesmo no estado lúdico que chegavam os jovens para a audição, as brincadeiras eram provavelmente uma forma encontrada para que pudessem se descontrair frente ao novo, diante de um pesquisador que eles não conheciam e se prepararem para o “experimento”⁶⁵ que fariam. Tratava-se de uma tentativa de rasgar a máscara do *homo*

⁶⁴ Pelo contato que tivemos nesses dias com os docentes, foi possível perceber que, embora os professores estivessem, de fato, desenvolvendo outras atividades, notadas inclusive pelo próprio pesquisador, havia aparentemente também uma desmotivação e desinteresse em fazer qualquer outra coisa que não estivesse ligado diretamente às suas funções.

⁶⁵ Pensamos que a palavra “experimento” pode conotar um significado que sugira uma tensão em quem a ouve. Alguns dos significados dados pelo dicionário Houaiss para a palavra “experimento” são: submeter à experiência; ensaiar, testar, submeter (-se) a provas psicológicas, morais ou físicas; testar (-se), avaliar, sondar, conhecer, pôr à prova; tentar e testar.

sapiens dentro de uma situação que pode impressionar até mesmo pelo nome da atividade. Enquanto brincavam, porém, havia ali também a consciência do ambiente, os limites que tinham, o respeito às regras e, principalmente, a disposição para participar seriamente da atividade.

Alguns alunos, nos primeiros passos dados ao entrarem no auditório, já questionavam: Vamos fazer um experimento? Sobre o que? Vai filmar? O que vamos ter que fazer? Tem que olhar para a câmera? Morin, em *O Método 3*, contribui brilhantemente para nossa compreensão quando nos fala sobre a “*curiosidade*”:

[...] Efetivamente os mamíferos, particularmente os jovens, são animados por uma ‘pulsão exploradora’ ou ‘cognitiva’ desprovida de qualquer utilidade imediata que pode ser chamada de curiosidade.

Essa pulsão cognitiva é movida por um interesse de conhecer que não pode ser reduzido ao conhecimento em questão. Tudo acontece como se a curiosidade, para além das suas finalidades imediatas (como a utilidade de conhecer o seu meio e de acumular informações ao acaso), uma finalidade em si, ou seja, uma satisfação propriamente cognitiva de descoberta e de exame; em outras palavras, o prazer de conhecer. (MORIN, 2008, p. 74)

Aqui, ousamos pensar que as perguntas curiosas somadas ao *ludens* são sinônimas do prazer mencionado pelo autor. Dessa forma, o *ludens* foi também encontrado no prazer de conhecer, e não algo estanque no processo de conhecimento desses jovens, que ao contrário dos professores participantes do diálogo, demonstraram bastante interesse pela atividade.

Passado algum tempo em que todos já estavam no auditório, demos início à audição do documentário, não sem antes convidá-los para isso. Convidar uma sala à audição é antes de qualquer coisa requerer a passividade de todos os ouvintes ali dispostos.

Maréchaux (p.V e VI), em suas notas sobre Plutarco aponta ao professor a importância da busca pelo silêncio se ele pretende preencher o ouvido de seus alunos e fasciná-los:

Ao ouvir, aprendemos mais a pensar do que a falar, pois esta audição é feita da própria substância das palavras, tendo a retórica, por assim dizer, apenas uma função reguladora e exterior. Deste modo, a primeira dificuldade que compete ao professor resolver é fazer o discípulo ávido de frases e que sucumbe à vertigem das palavras, *compreender a necessidade formadora de silêncio. [...] a linguagem é semelhante à fita sonora, que dá voz às coisas ausentes e lhes confere um acréscimo de presença, de sorte que o ouvido não passa de um lugar de fascinação, em cuja oficina o espírito encantado fabrica simulacros, pela meditação das palavras-miragens.* Criar para os ‘sentidos interiores’, animar com cor, sabor, odor, e prover com uma carnação humana quase real um teatro de palavras cuja fecundidade rivalize vitoriosamente com a lembrança dos espetáculos naturais, unir as paixões e o querer a estes espetáculos mais verdadeiros que a natureza, tal é o poder da retórica dos primeiros mestres. [grifos meus]

No intento que a audição fosse realizada de maneira séria, era necessário, portanto, silêncio no ambiente a fim de que esse silêncio fosse preenchido com o som da peça que iríamos ouvir. Trilhas, efeitos e vozes entrariam pelo auditório e ocupariam aquele espaço com prioridade. Dessa forma, a contribuição por parte dos alunos era necessária. Daí o convite. Em outros termos, ser passivamente receptivo em relação ao ouvir requer atenção e, para tanto, era preciso acalmar o estado *ludens* e enfatizar, para o momento, o estado *sapiens* e a eficácia da racionalidade humana. Para Morin (2007, p. 116):

[...] *Homo* é, de fato, *sapiens* [...] A racionalidade é uma *disposição mental* que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana.

Entendemos que a disposição mental mencionada por Morin, foi a resposta ao nosso convite. Aos poucos, percebemos que os alunos se dispuseram a ser receptivamente passivos e a ouvir. Acalmaram-se, cada um em seu próprio tempo, alguns com mais dificuldade de abandonar o espírito bufão, outros já mais concentrados. No entanto, como as relações em grupo são compostas também através de “fios invisíveis” – de

maneira a nem sempre ser possível perceber as comunicações interpessoais de um grupo – naquele momento, alguns alunos iam convidando aos outros, por meio de olhares mais “imersivos” no áudio que preenchia o auditório ou com olhares de advertência expressados por alguns, para que todos deixassem apenas o silêncio ali ser preenchido pela veiculação do documentário. As estratégias e as análises críticas, típicas do *sapiens*, citadas por Morin, são comprovadas brilhantemente nas falas dos alunos que veremos a seguir.

4.2 O “Eu” e o “Nós” presentes nas falas dos alunos sujeitos ouvintes do documentário radiofônico *Vozes do Timor*

Buscamos agora articular as relações entre o som – enfocando o documentário radiofônico – e a subjetividade na audição e nas falas dos alunos participantes da pesquisa.

A ideia desse trabalho é propor ao professor e aos alunos a audição do documentário radiofônico “*Vozes do Timor*”,⁶⁶ da jornalista Rosely Forganés. Produzido até o ano de 2001, o documentário é árido. Fala de um país que está nascendo, mas conta o drama em que viveram os timorenses que tentavam renascer das cinzas, depois da autonomia da Indonésia. As condições de vida, alegrias e tristezas, o luto, a festa e os choros dos refugiados são oralizados pelos próprios nativos em aproximadamente meia hora de documentário.

Anteriormente, vimos que o documentário radiofônico pode ajudar o ouvinte a entender o porquê de um comportamento. Pensando que o comportamento humano é recorrentemente foco de análise e julgamento, da angústia, da tristeza, do espanto e da felicidade alheia, quem ouve – ou vê – um fato sente a necessidade de se posicionar como sujeito frente ao ocorrido.

Nesse sentido, a subjetividade, em sala de aula, é frequentemente exposta através da oralidade dos presentes, alunos e professores. Em *O Método 5*, ao explicar o *Âmago do Sujeito*, Morin afirma que a condição de ser sujeito implica situar-se no centro do

⁶⁶ Prêmio Vladimir Herzog de Jornalismo e Direitos Humanos de 2001.

mundo para conhecer e agir. Esse lugar egocêntrico comporta o princípio de exclusão e de inclusão:

O princípio de exclusão: ninguém pode ocupá-lo. [...] Assim, a diferenciação decisiva, em relação a outro, não está, antes de tudo, na singularidade genética, anatômica, psicológica, afetiva , mas na ocupação do espaço egocêntrico por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida. Nenhum outro indivíduo pode dizer Eu em meu lugar [...] Como cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito, essa unicidade singular é a coisa humana mais universalmente partilhada. Ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais em comum. (MORIN, 2007, p. 75)

O princípio de exclusão possibilita compreender a importância que cada aluno tem em sala de aula como sujeito. Como tal, ele traz consigo suas experiências para partilhar no coletivo. Tem seus pontos de vistas diferentes, singulares, que constituem uma identidade mutável.

Dessa forma, a audição de documentários radiofônicos no ambiente escolar – na sala de aula – se bem conduzida por professores, poderá ao final incitar um debate de ideias no qual o princípio de exclusão mencionado por Morin venha à tona. É esperado que as experiências e pontos de vista do “Eu” sejam oralizados nesse momento.

O princípio de inclusão, diferentemente, é o que permite ao sujeito inserir-se numa comunidade, em um “Nós”, que pode ser a igreja, a família, a sala de aula ou um partido, gerando o altruísmo. O princípio da inclusão propicia as relações de vínculos de afeto e amizade em sala de aula. Já o princípio da exclusão pode provocar o atrito entre os sujeitos:

A subjetividade comporta, assim, a afetividade. O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou de inclusão. Existem bons e maus sujeitos, conforme toda a gama da afetividade humana; um mesmo sujeito pode ser ora bom ora mau (ibidem, p. 77).

A fala que manifesta esse “Nós” a partir dessa audição é de extrema importância e deve caber ao professor a mediação dessa subjetividade e intersubjetividade na relação com o outro, de modo que toda fala seja considerada e jamais desprezada. Alerta Morin (*ibidem*, p. 79), na trilha de Rousseau e Hegel:

Desprezado, o sujeito sente-se ferido, mutilado, machucado. Rousseau bem observou a necessidade do outro para existir humanamente. Hegel bem observou a necessidade humana de reconhecimento, o que Todorov retomou. A necessidade do outro é radical; mostra a incompletude do Ego/Eu sem reconhecimento, amizade, amor.

Como falamos, a subjetividade nessa dinâmica de audição de documentários radiofônicos em salas de aula, aparece na oralidade desses alunos. É relevante, no entanto, pensarmos no som como algo objetivo. Os sons que surgem no documentário radiofônico *Vozes do Timor* em forma de lamúrias da guerra, choros das mães, passos nos destroços são, em sua natureza, fatos e, portanto, objetivos.

Reconhecer-se nessas “cenas” e reconhecer-se no outro é o que deve “excitar” a subjetividade. As considerações de Morin sobre os paradoxos entre objetividade e subjetividade são pontuais nesse aspecto:

[...] Esse Ego diferente do Eu é, ao mesmo tempo, idêntico a ele. E essa capacidade do sujeito de ver-se como objeto (Ego) sem deixar de ser sujeito (Eu) [...] É o que dá capacidade de sobrevivência no mundo, ou seja, de confrontar, em todas as circunstâncias, um princípio de realidade e um princípio de desejo. [...] O espírito humano pôde se autoexaminar, praticar a introspecção, a autoanálise, o diálogo consigo mesmo. Paradoxo: a objetividade só pode vir de um sujeito. Infelizmente, é capaz de parar de ver a subjetividade dos outros e considerá-los somente como objetos. A partir daí, torna-se “inumano”, pois deixa de ver a humanidade deles ou, ao contrário, só pode amar ou odiar cegamente. [...] O desenvolvimento de um conhecimento objetivo do mundo deve avançar com um conhecimento intersubjetivo do outro. (*ibidem*, p. 80)

Nessa prática, o professor também poderá observar em seus alunos o grau de empatia e sensibilidade frente a um problema social que não está sendo literalmente visto, mas criado (por que não dizer, elaborado?) em imagens mentais na soma daquilo que se ouve com aquilo que se viu ou teve como experiência esse sujeito complexo.

Cabe, no entanto, um ponto: Como situar as subjetividades dos adolescentes em plena era pós-moderna? Vivemos num tempo de incertezas, o que parece esclarecer de alguma forma a orientação de jovens e adultos apenas para o tempo presente. Vivemos também numa estrutura social cada vez mais fluida. O que dizer da trajetória desses adolescentes nos dias atuais?

José Machado Pais,⁶⁷ em seu artigo *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*, publicado no livro *Culturas Jovens: Novos mapas de afeto*, esboça o cenário no qual a juventude se encontra na atual pós-modernidade:

As trajetórias de vida de muitos jovens assemelham-se a jardins labirínticos de sendas que bifurcam e que Borges nos descreve, em ficções, como redes que enfileiram todas as possibilidades. Possibilidades que não se encontram predeterminadas, mas que se vão ramificando à medida que nos damos conta da sua realidade. [...] Enquanto as gerações mais velhas orientam a sua vida por caminhos e valores de segurança e rotina, os jovens escolhem, muitas vezes, as rotas da ruptura, do desvio. [...] Aventura por aventura, envolvem-se então com amigos, em cada esquina da vida, nas excitações do cotidiano: os excessos de velocidade com as motos, os esportes radicais, as festas *raves*,⁶⁸ as aventuras sexuais, o consumo de drogas etc. [...] A transgressão marca ainda uma vontade de escapar à conformidade, e, neste sentido, a propensão ao risco é também efeito de comportamentos socializados que reproduzem uma resistência rebelde à adversidade. (PAIS, 2006, p. 10-12)

⁶⁷ Pesquisador e coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Consultor da Comunidade Europeia e do Conselho da Europa para questões da juventude. Coordenador do Observatório Permanente da Juventude Portuguesa.

⁶⁸ Festa que acontece geralmente em sítios afastados dos centros urbanos, ou galpões, com música eletrônica. É um evento de longa duração, que pode variar de muitas horas até dias inteiros. DJs e artistas plásticos, visuais e performáticos apresentam seus trabalhos, interagindo, dessa forma, com o público. O termo *rave* foi originalmente usado por caribenhos de Londres em 1960 para denominar sua festa local.

Para o pensamento complexo, no entanto, esse risco e muitas vezes capacidade de autodestruição, encontra certa lógica no que Morin (2007, p. 129-130) denomina *homo consumans* (algo irracional ao *homo economicus*) e que se aproxima do *homo demens*:

Não há fronteira nítida, mas um território vago entre *homo demens* e *homo consumans*. A ideia de despesa [...] esclarece-nos sobre as dilapidações e a prodigalidade encontrada nos *potlatches*,⁶⁹ nas festas [...] nas orgias, nas bebedeiras que nos fazem ‘perder a cabeça’, nos jogos de tudo ou nada, na roleta russa, nos êxtases extraordinários [...] em tudo que carrega um fogo passionall extremo, um altíssimo grau de combustão interior que, por isso mesmo, consome nossas energias, leva-nos a ‘queimar’ nossas vidas e a correr risco de morte para viver mais intensamente [...] vive-se não apenas para sobreviver, mas também para viver plenamente, o que se realiza a uma temperatura de autodestruição, ao mesmo tempo de regeneração.

Percebemos, nas palavras de Edgar Morin, que o *homo consumans* não é uma característica específica e exclusiva da juventude, mas um traço que reside em todo sujeito, independentemente da fase de sua vida. Nesse sentido, cada sujeito é singular e único, mas é, ao mesmo tempo, plural, complexo e diverso. Esse traço da personalidade encontra eco na teoria de Freud sobre o inconsciente comentada por Davidoff (2001, p. 507):

[...] a mente humana enfrenta continuamente três conjuntos de demandas conflitivas: as que partem do corpo, da realidade externa e das restrições

⁶⁹ *Potlatch* significa *dom* na linguagem *nootka*. Os etnólogos americanos descobriram-na e descreveram-na largamente no fim do século XIX, mas foi o sociólogo francês Marcel Mauss que deu sobre ela a teoria mais completa no seu *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Identificada na vida social das tribos índias do nordeste americano, que forneceram o seu modelo mais notável, a prática do *potlatch* foi encontrada um pouco por todo o lado nas tribos primitivas, sob formas variadas. É uma cerimônia com caráter de festa, no decurso da qual um chefe oferece ostensivamente uma quantidade enorme de riquezas a um rival, para humilhá-lo ou desafiá-lo. Esse último, para apagar a humilhação e contrariar o desafio, tem de dar satisfação à obrigação moral que reconheceu ao aceitar o *dom*. Assim, deve mais tarde ser organizado um novo *potlatch*, mais importante que o primeiro, no qual se mostrará mais generoso que o anterior doador. Por outras palavras, deve dar sem usura. Praticado no decurso de uma iniciação, de um casamento, de funerais ou de ascensão ao poder, o *potlatch* muda de forma segundo as tribos e segundo a importância de quem o organiza.

morais. Um componente distintivo da personalidade (id, ego, superego) lida com cada domínio. [...] O id, a casa dos instintos, reside no âmago primitivo da personalidade. Freud descreveu como ‘um caos, um caldeirão de excitação insaciável’. Uma vez que o id não tem organização lógica, impulsos contraditórios existem aqui, lado a lado. O id opera de acordo com o princípio do prazer. Como uma criança mimada, pressionada continuamente para a realização imediata de seus impulsos. Seu mote parece ser: ‘Quero o que quero quando quero’.

É de grande valor a contribuição de Freud nesse aspecto para a construção das questões do sujeito complexo. O sujeito – portanto, o adolescente também – não é apenas *homo consumans*, mas é *sapiens-faber-economicus* que, opostamente ao *homo consumans*, se vê diretamente às voltas com a materialidade do mundo exterior (MORIN, 2007, p. 131).

Há, contudo, uma ponta de razão no pensamento do estereótipo turbulento e rebelde do adolescente. A busca pela identidade, a influência dos pais e pares, os relacionamentos, a sexualidade, a transição para a vida adulta, a escolha pelo trabalho e pela profissão, além dos fatores biológicos, influenciam nesses estados emocionais.

4.3 A percepção parte/todo dos alunos acerca dos efeitos sonoros e das falas dos participantes do documentário *Vozes do Timor*

Com a finalidade de analisar as falas dos alunos sob a luz da teoria complexa, editamos alguns dos trechos daquilo que foi oralizado após a audição. A transcrição na íntegra dessas falas encontra-se no anexo dessa pesquisa. Antes mesmo, porém, de entrarmos nas questões do documentário, optamos por fazer algumas perguntas de sondagem para que os participantes discorressem brevemente acerca daquilo que tinham acabado de ouvir. Foram realizadas algumas perguntas amplas, como: O documentário que você ouviu fala sobre o quê? Como você descreve as “cenas” que você ouviu?

Essas perguntas do início tinham também como objetivo a possibilidade de investigar as percepções gerais a partir dos efeitos sonoros do documentário e fazer um primeiro levantamento avaliacional, sem querer, com isso ainda, um aprofundamento maior do tema. Pensamos que essa é uma estratégia para que alguns detalhes importantes da

audição e uma sensibilização em relação ao tema começassem a surgir entre os alunos. Nesse sentido, também era provável estimularmos o grupo para que o estado *sapiens* e a elaboração da crítica, mencionadas por Morin, despertassem:

Edu – [...] Eu quero que vocês descrevam para mim quais foram as “paisagens sonoras” que enquanto estava ‘rolando’ o som vocês conseguiram fazer. Alguém consegue me falar de uma paisagem?

Entre essa e outras questões investigativas, algumas das respostas que obtivemos da audição, a partir da fala dos alunos ouvintes foram:

Matheus – *O avião.*

Edu – O avião? Era avião?

Sala – *Carros, trânsito...*

Gustavo – *Tanque, Jipe...*

Mara – Deu pra perceber que era uma destruição de guerra... [...] É uma imagem de destruição. [...] Teve um som que ela parou meio do transito, com os carros, ‘tipo’... meio que ela poderia ser atacada. Foi isso que eu entendi... [...] Teve a destruição, mas também no final deu pra perceber que apesar de tudo que tinha acontecido eles estavam felizes. Pelo menos eles tinham aquilo e aquilo era deles.

Márcia – Na hora que ela chegou na casa dela, ela falou que o telhado tava caindo e dava pra perceber o barulho dela andando nas telhas, pisando nas telhas, no telhado... [...] Ah tinha vídeo, parabólica... Era tudo bonito, mas depois ficou destruído.

Henrique – Quatro ar condicionados.

Tânia – Quando ela pisava nas telhas do chão.

Edu – Como era essa casa?

Matheus – Uma casa *chic*, sei lá.

Samara – Grande...

Gustavo – Com quatro ar condicionados.

Alessandra – Para ter quatro ar condicionado a casa é *chic*. A gente imagina uma casa grande, né? Com uma estrutura grande, com um jardim. Lembra que ela falou que tinha um jardim e que tava tudo destruído?

Alice – Eu imagino 40 graus, um lugar muito quente pra ter quatro ar condicionados.

Edu – Então o lugar é quente...

Alice – Quente pra caramba.

Márcia – Acho *que parece uma criança chorando a morte das pessoas, parece que elas estão sofrendo muito por aquela situação*.

As falas, aos poucos, ditas pontualmente entre um tempo e outro, entre um aluno e outro, foram construindo coletivamente a narrativa do documentário. Alguns efeitos sonoros como choro, carros e trânsito, por exemplo, não percebidos por alguns, eram percebidos e lembrados por outros. Percepções que foram surgindo para quem há pouco mais de meia hora antes de iniciarmos o levantamento inicial das ideias do documentário desconhecia que o Timor Leste é um país. O princípio hologramático, mencionado por Morin em *O Método 3* (2008, p. 114) parece convergir com as partes percebidas na escuta e o todo do documentário tecido nas falas:

[...] Cada parte tem a sua singularidade, mas nem por isso representa puros elementos ou fragmentos do todo; trata-se ao mesmo tempo de micro-todos virtuais. [...] Daí a riqueza das organizações hologramáticas:

- a) As partes podem ser singulares ou originais, embora dispondo de aspectos gerais e genéricos da organização do todo;
- b) As partes podem ser dotadas de autonomia relativa;
- c) Podem estabelecer comunicações entre elas e realizar trocas organizadoras;
- d) Podem ser eventualmente capazes de regenerar o todo.

No que tange a esse princípio e, estabelecendo uma articulação às falas dos alunos na pós-audição, entendemos que em:

- a) Alguns apontamentos dos alunos foram *singulares*, percebidos por apenas um ou outro aluno/grupo, porém para tal percepção eles dispuseram de aspectos gerais e genéricos da organização do todo. Nesse sentido, o todo “guerra” aparece como aspecto geral para a parte que é ouvir o pisar nas telhas e o caminhar nos destroços.
- b) Como autonomia relativa, compreendemos as comparações que foram feitas livremente com as partes ditas pelos alunos pelo que ouviam e pelas próprias percepções para a formação do todo.

- c) As comunicações entre as partes foram estabelecidas e, por meio dessas partes o todo foi sendo composto. Nas falas, a contribuição de um que ouviu e/ou percebeu o que o outro não ouviu e/ou percebeu foram trocas organizadoras para a compreensão do documentário.
- d) As partes das falas, aparentemente estanques a partir da escuta inicial dos efeitos sonoros e posteriormente ditas pelos alunos, permitiram efetuar uma nova organização das ideias do documentário, costurando no sentido de tecer melhor o conhecimento do todo e reorganizando o conhecimento.

Passamos, em seguida, a fazer algumas perguntas, ainda numa checagem sobre o que ouviram, mas agora especificamente sobre as pessoas que participam do documentário. Da jornalista aos próprios nativos ou agentes das falas timorenses, como dona Manuela e os missionários evangélicos, por exemplo. Nossa intenção ainda era fazer uma investigação sobre a escuta, mas tentar perceber os níveis de empatia, identificação, projeção e sensibilização com uma ou mais pessoas do documentário. Dessa forma, levantamos algumas questões:

Edu – Bom... Falamos dos efeitos que vocês ouviram, agora vamos falar sobre as pessoas que vocês ouviram. Tem uma jornalista, né? Vocês se lembram do nome da jornalista?

Sala – (não se lembram)

Edu – Rosely... Rosely Forganés.

Embora o nome da jornalista tenha sido repetido muitas vezes durante o documentário, entendemos que os alunos se sensibilizaram mais com os demais agentes da peça radiofônica. Esse fenômeno se deu, muito possivelmente, por uma maior compreensão ou empatia em relação ao outro retratado no áudio.

O exercício de audição das falas dos alunos numa sala de aula pode, inclusive, aproximar alunos de alunos e alunos de professores. Saber ouvir, nesse sentido, é a ponte para um vínculo de afeto que passa pela compreensão do outro. O mesmo exercício ocorre, por exemplo, no cinema. Jamais compreenderíamos o vilão da história de um filme se o diretor da obra não nos contasse seu contexto. Também não choraríamos por ele ou nos sensibilizariámos se assistíssemos apenas uma cena ou

trecho da trajetória dessa personagem. Morin, em *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro* (2002, p. 108), nesse aspecto, comenta:

[...] Estamos abertos a alguns próximos privilegiados, mas continuamos a maior parte do tempo fechados para com o próximo. *O cinema, favorecendo o pleno emprego da nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender aqueles que nos seriam estranhos ou antipáticos nos tempos ordinários.* Aquele que tem repugnância do vagabundo encontrado na rua simpatiza do fundo do coração, no cinema, com o vagabundo Charlot. Enquanto na vida cotidiana somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos, na leitura de um romance ou vendo um filme, a compaixão e comiseração. [grifos meus]

A audição de documentários radiofônicos em sala de aula proporciona o exercício criativo das imagens mentais em relação às suas subjetividades, além de uma aproximação entre esses. Essa aproximação é possível na medida em que cada aluno presente possa se colocar como sujeito, ser compreendido e respeitado. Na prioridade das falas e do tempo dos presentes, o jogo do diálogo se constituiu preenchendo o silêncio antes proposto. Wulf (2007), ao citar Le Breton (1997), nesse sentido, fala de um “entre-dois” que em nossa dinâmica do ouvir, se expandiu para um “entre-nós”:

Na audição, há uma prioridade das sonoridades, das tonalidades – dos objetos. Como sons que atingem o ouvido, eles reenviam ao exterior do mundo e as interior daquele que escuta, eles formam um ‘entre-dois’, um ‘limiar’ da representação que encontra-se na dinâmica do tempo, no movimento entre ‘antes’ e ‘depois’. No processo de audição são percebidas, graças a ele, semelhanças, correspondências, experiências sensoriais. É sobre este ‘limiar’ que se executam os processos de mimese acústica. É neste ‘entre-dois’ que ecoa a voz do outro, que aparece a magia misteriosa dos sons. A fixação e o jogo ao redor do ‘entre-dois’ permite a mimese acústica, na diferença da audição instrumentalizada, no quadro da qual o entendido encontra-se reduzido a negligenciar os aspectos expressivos dos conteúdos semânticos e de sua função instrumental. A audição mimética permite a aprendizagem das semelhanças e das correspondências sensoriais e não sensoriais como aquele da expressão dos conteúdos escondidos que se

exprimem nela. Seu desabrochar necessita de silêncio e atenção daquele que ouve.

Para que todos pudessem ter voz no grupo, seguimos então com as perguntas de sondagem da escuta. Por meio das falas de um, outros mimeticamente ouviam e aguardavam seu turno.

Edu – Quem era a dona Manuela?

Henrique – Era a dona da casa.

Gustavo – A dona da casa...

Edu – Que casa?

Gustavo – Da casa *chic* de quatro ar condicionados.

Edu (pergunta para **Gustavo**) – O que você lembra da dona Manuela? Ela aparece bastante no documentário.

Gustavo – Não me lembro de muito.

Edu – Você só se lembra que ela falou que tinha 4 ar condicionados?

Gustavo – Essa é a parte mais forte que eu lembro.

Mais uma vez, porém ainda muito no início dessas percepções sonoras, os aparelhos de ar condicionado foram lembrados por alguns alunos. Por meio dessa percepção e na subjetividade de alguns alunos, como Gustavo e Henrique, entendiam que uma casa com quatro aparelhos de ar condicionado era sinônimo de uma casa “*chic*” ou uma casa com “grande estrutura”. Quatro aparelhos de ar condicionado numa mesma casa também quer dizer morar em um país muito quente. Evidentemente, todo posicionamento fluído a partir das falas dos alunos até o final da nossa escuta revelou muito das subjetividades que aqui selecionamos em nossa análise. Fomos conhecendo mais e melhor os alunos desse grupo nos momentos em que pedimos para que opinassem sobre a morte, a guerra, a compreensão e o perdão. No entanto, ainda sobre as primeiras impressões que obtivemos, comentaram sobre dona Manuela, os missionários e o jornalista Max:

Mara – Ah... Eu me lembro que ela (dona Manuela) falava que tinha ocorrido a destruição da casa dela, depois de tudo que ela teve.

Mara – Eu me lembro que ela tinha algum comércio, mas não me lembro o que era...

Rita – Eu me lembro que por mais que ela tenha perdido seus bens materiais, eu acho que ela ficou mais sentida pela perda da família dela, pelo que ela falou...

Edu – Quem morreu na família dela?

Rita – Foi o tio e o irmão...

Edu – Ela em algum momento chora?

Sala – Sim.

Rita – Sim, muito.

Edu – Aí tem a participação de alguns missionários, né? O que a Rosely comenta sobre esses missionários?

Alessandra – Eu me lembro que era uma pessoa que falava que o povo era muito grato por eles terem ido para lá. E quando eles foram para lá, o povo se sentiu muito amado pelo povo do Brasil que foram para lá. Então, eles ficaram muito agradecidos com essa visita deles, que na verdade foi mais uma ajuda do que uma visita.

Edu – E qual foi o trabalho dos missionários lá?

Sala – (Alguns respondem) – Eles criaram uma escola.

Márcia – E quando eles voltaram estava tudo destruído e estava cheio de refugiados lá.

Edu – Depois ela volta lá e conhece outros missionários e quando ela chega lá quem a recebe?

Márcia – São as crianças, não são?

Márcia – Tinhama uns repórteres que passavam...

Edu – Jornalista?

Márcia – Isso... jornalistas.

Edu – Jornalista, né? Um jornalista, o Max.

Sala – Sim.

Alessandra – Foi quem filmou, né? E foi quem se escondeu embaixo ou perto dos cadáveres ou coisa assim.

Há nessas falas apenas uma descrição do que ouviram esses alunos. Nada mais emotivo, empático ou que fosse possível revelar mais claramente o que eles pensavam até aquele momento. As partes percebidas entre um ou outro aluno foram reorganizando o

conhecimento e retomando o que haviam acabado de ouvir, contribuindo todos com todos durante a exposição.

4.4 O modelo interativo *todos x todos* nas falas dos alunos acerca do documentário radiofônico *Vozes do Timor*

Saímos das perguntas de checagem inicial do conteúdo e passamos a trabalhar questões que tinham como objetivo saber o posicionamento desses alunos acerca dos temas que selecionamos para a articulação do documentário. Nosso empenho era tentar fazer um fórum presencial em que todos tivessem a oportunidade de falar, discutir o tema, argumentar seu posicionamento ou mesmo contrariar um posicionamento do colega de grupo. Entendemos, inclusive, que essa mesma dinâmica é que se configura nas atuais redes sociais e que em muito seduzem os internautas que vivem na cultura digital, independentemente da idade que possam ter. A cooperação entre os participantes de qualquer rede social, aliás, torna-se um dos pontos-chave desse nosso período. São os mesmos alunos internautas que cotidianamente compartilham arquivos, músicas, fotos, filmes, *softwares* que esperávamos ouvir compartilhando suas opiniões em suas falas.

Nosso argumento é que esses jovens já se habituaram a viver numa conexão generalizada, pois nasceram nessa cultura. Embora nos pareça paradoxal o individualismo exacerbado ter tanto vigor em nosso tempo, é a própria cibercultura quem, por outro lado, também conecta os sujeitos em dinâmicas de trocas. Muitos desses jovens são filhos de indivíduos que depois de crescerem assistindo os meios de comunicação dominados apenas por uma minoria na cultura de massas, na atual cultura digital degustam a possibilidade de serem, eles mesmos, os produtores de conteúdos e veicularem publicamente suas opiniões em fóruns, *e-mails*, *chats* e *blogs*, por exemplo.

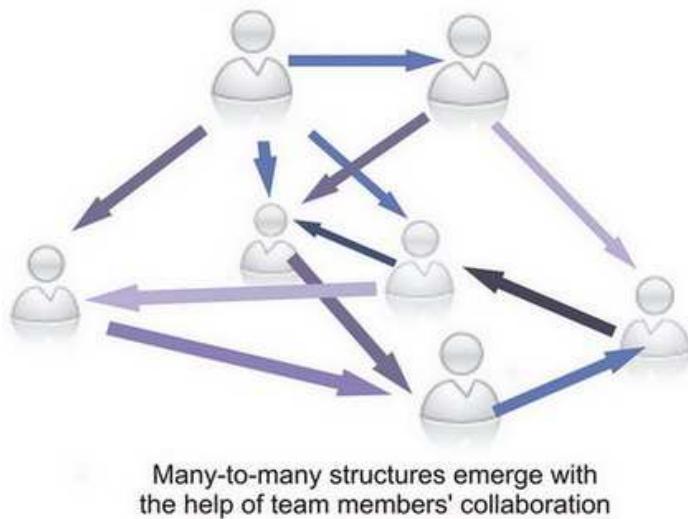


Figura 8 – Exemplo do modelo “todos x todos” / *many-to-many*

Estrutura “todos x todos” cresce com o auxílio dos membros da equipe de colaboração

Fonte: <http://www.wrike.com/projectmanagement/07/16/2008/Many-to-Many-Structure-Flexibility-vs-Stiff-One-to-Many-Hierarchies>

Esse fenômeno marcado pelo contexto todos-todos,⁷⁰ onde todos são convidados a falar, ouvir e participar, deve-se muito positivamente às transformações ocorridas no computador e em novos programas interativos na cultura digital. Dessa forma, ao darmos seguimento às falas dos alunos, tentamos imaginar que o mesmo sistema interativo utilizado no cotidiano desses jovens em suas relações nas redes sociais também viria para o auditório na pós-escuta do documentário. Alguns demonstravam muita ansiedade em se posicionarem sobre as questões que levantamos. Nesse sentido, não nos enganamos. A ágora⁷¹ ateniense ou seu espírito democrático só não esteve mais fortemente presente nos momentos seguintes em decorrência da limitação polifônica e temporal para a escuta inteligente que fizemos. Edgar Morin (2007, p. 182), aliás, ao falar sobre a civilização democrática, relembra:

[...] Atenas, no século V antes da nossa era [...] fez surgir uma inovação capital: a instituição democrática que instaura um Estado complexo no qual os poderes estão separados, estabelece o controle do Estado pelos controlados

⁷⁰ Steven Johnson (2001, p. 81), um dos mais influentes pensadores do ciberespaço, nos fala sobre o modelo *many-to-many* (muitos/muitos), aqui no Brasil chamado também de modelo *todos x todos*. Para ele, usualmente, engenheiros e teóricos da comunicação referem-se a esse termo como comunicação à distância. A característica desse modelo é a de que todos podem ser emissores e receptores no momento que desejarem. Nesse sentido, surgem muitas mensagens heterogêneas. Ele nos dá como exemplo as salas de bate papo, as festas e as assembleias.

⁷¹ Praça principal das antigas cidades gregas, local em que se instalava o mercado e que muitas vezes servia para a realização das assembleias do povo.

[...] a deusa Atena protege a cidade, mas não a governa. Daí em diante, não é mais um deus, um rei, um tirano que decide o destino da sociedade, mas os próprios cidadãos [...] os súditos deram lugar aos cidadãos.

Os cidadãos, homens livres, são responsáveis pelo destino da cidade, sobre o qual debatem em praça pública com base em argumentos contraditórios [...].
 [grifos meus]

Buscamos em nosso debate de ideias retomar o espírito democrático ateniense em que todo aluno também tivesse a abertura para exercer a cidadania e, principalmente, o direito de opinião sobre os fatos ouvidos.

4.5 As falas sobre a guerra na percepção dos alunos ouvintes do documentário *Vozes do Timor*

O mote central do documentário é a guerra do Timor Leste, país que em 7 de dezembro de 1975 foi invadido pela Indonésia, pela qual foi ocupado durante os 24 anos seguintes. Ao comentar sobre a sociedade histórica, Morin (2007, p. 203) entende que o destino histórico não era inerente à humanidade, mas essa viveu dezenas de milênios sem história. Para ele, “a história entra em movimento com o desenvolvimento dos Estados, avalanche de violências e de guerras que provocam a edificação, a grandeza e o desabamento das cidades e dos impérios. A história é, primeiro, o crescimento, a multiplicação e a luta de morte entre os Estados.”

Nossa intenção era saber qual a consciência, noção ou conhecimento sobre a guerra tinham esses alunos:

Edu - O que vocês pensam sobre a guerra?

Márcia– Destruição.

Edu – Destruição?

Gustavo – Cada um defendendo o seu lado.

Alice – Ganância.

Professora – Poder.

Edu – Poder?

Sala – (Afirma com a cabeça)

Henrique – Dominação.

Edu – E a guerra é necessária?

Embora Edgar Morin não nos fale em “necessidade de guerra”, ele nos mostra as faces contraditórias a partir da história:

[...] O degelo histórico libera as potencialidades destrutivas do *homo sapiens-demens*. A partir daí, a história opõe e liga, sem interrupção, duas faces contrárias: civilização e barbárie, construções e devastações, gênese e aniquilamentos. [...] A história nasce da guerra e alimenta a guerra. Esta, como mostrou Gaston Bouthoul, é endêmica. *Num mundo em que tudo se decide pela guerra, as necessidades de defesa e de sobrevivência lavam à guerra.* (ibidem, p.203-4) [grifos meus]

As respostas dos alunos parecem convergir com o que nos diz Morin, especialmente as respostas da aluna Mara e do aluno Henrique:

Edu – Alguém acha que a guerra é necessária?

Mara – Às vezes sim, porque se um país vem querer fazer guerra com outro e outro vai ter que fazer guerra também. É lógico, às vezes um (país) tá certo e outro tá errado. Por isso que é sim e não.

Edu – Vocês se imaginam numa guerra igual ao do Timor?

Sala – (Alguns dizem sim e outros dizem não).

Renan – Só quando eu jogo videogame.

Gustavo – Seria emocionante a minha vida.. Um mercenário correndo atrás de mim com uma “catana” na mão. Não seria muito bom.

Edu – No videogame isso é legal?

Gustavo e outros – Não. Isso não é legal.

Henrique – Eu sei que no videogame eu não vou morrer, mas eu me imagino numa guerra, sim. Gosto não só de guerra, mas de exército.

Edu – E ela é necessária?

Henrique – Depende de com quem você está lidando. Se você faz parceria com algum país você não precisa da guerra, mas se o país não aceita, você precisa da guerra.

Matheus – Carregando uma “Falcon” na mão até pode ser.

Edu – O que é uma “Falcon”?

Matheus – É um fuzil das forças armadas.

Henrique – Pra sair atirando em todo mundo.

A arma “Falcon”, comentada por Matheus e “sair atirando em todo mundo”, revelado na fala do aluno Henrique, refletem também um imaginário de necessidades de defesa e em sobrevivência.

Quando perguntamos se esses alunos conseguiam se imaginar em uma guerra, implicitamente falamos de um acontecimento que é imprevisto e muitas vezes inesperado por todos nós. Cabe-nos, no entanto, como educadores, proporcionar uma reflexão sobre as incertezas, mesmo que seja provocando as falas desses alunos e ouvindo suas opiniões. Quem imaginou em mais de duas décadas a dimensão da guerra no Timor Leste? Quem pensaria na guerra do Golfo em 1989? Quem pensaria nos ataques aéreos de março de 1999 sobre a Sérvia? Quem pensaria no ataque às torres gêmeas na cidade de Nova York em 11 de setembro de 2001? Nesse aspecto Morin comenta (*ibidem*, p. 206):

O acontecimento é inesperado, imprevisto, novo [...] Acontecimentos de todas as ordens explodem dentro dos Estados, como os complôs que derrubam poderes, os assassinatos de reis, as rebeliões militares ou civis, as revoluções; os acontecimentos multiplicam-se nas relações entre os Estados, que oscilam entre alianças, rupturas e conflitos; as guerras são as consequências de acontecimentos maiores, férteis em surpresas, acasos, golpes de gênio, golpes da sorte. O acontecimento é improvável [...]

Morin sugere que devemos ensinar a enfrentar as incertezas. No entanto, no espaço de aproximadamente três horas que estivemos com esses alunos, nos ativemos a ouvi-los e fazer com que as ideias que saíssem dessa audição pudessem coletivamente contribuir para o conhecimento dos pontos de vista diversos dos próprios presentes. Como já afirmamos, são vários os benefícios da audição. Cremos, porém, que a participação de mais professores nesse dia contribuiria em trazer aos alunos uma nova consciência acerca dos temas que estávamos tratando. Nesse caso, porém, a audição voltaria a ser

dos alunos, com o fala do professor que pontuaria sobre as incertezas. Segundo Morin em *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro* (2002, p. 90):

Uma nova consciência começa a emergir: o homem, confrontado por todos os lados pelas incertezas, é arrastado para uma nova aventura. É necessário aprender a enfrentar a incerteza, porque vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes, onde tudo está ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar às incertezas ligadas ao conhecimento [...]

É em razão do que nos fala Morin, que vemos a necessidade de tentar situar os alunos frente ao desconhecido, processo esse que decorre de fatores altamente complexos, porém ainda sem respostas:

[...] Tantos problemas dramaticamente ligados fazem pensar que o mundo não está apenas em crise, está neste estado violento onde se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia. Se bem que solidários, os humanos continuam inimigos uns dos outros, e a explosão de ódios de raça, religião, ideologia, arrasta sempre guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. [...] Não sabemos ainda se apenas se trata da agonia de um mundo velho, que anuncia um novo nascimento, ou de uma agonia mortal. Uma nova consciência começa a emergir: a humanidade é levada para uma aventura desconhecida. (idem, 2009, p. 91)

Muito embora esses jovens não tenham vivenciado uma guerra como a do Timor Leste, sabe-se que o Brasil há muito vem sofrendo cotidianamente o processo de uma violência desenfreada. Em seus mais diversos contornos, a violência é também um fenômeno histórico na constituição da sociedade brasileira. A escravidão, tanto dos índios quanto da mão de obra africana, as colonizações mercantilistas e o autoritarismo burocrático contribuíram enormemente para seu aumento através da história de nosso país. Além desses, outros fatores sociais como a urbanização acelerada, que trouxe um grande fluxo de pessoas para as áreas urbanas, também colaboraram para uma violência com fortes aspirações para o consumo, ausência de trabalho e exclusão.

Diariamente, os meios de comunicação veiculam e vivem de vender notícias que recursivamente geram a própria violência desregrada. O Estado, por sua vez, vem mostrando incapacidade de enfrentar essa calamidade que atinge a todos: crianças, idosos, homens, mulheres e famílias que não escapam dessa agonia que se instalou. Mesmo não vivenciando uma guerra nos moldes ocorridos no Timor Leste, as sensações de insegurança, medo e fragilidade são algumas das conhecidas por esses alunos que, além de assistirem a todas essas atrocidades pela mídia, muitas vezes são reféns ou parentes dessas vítimas. É o que nos declarou a aluna Alessandra, que presenciou o assassinato de seu pai. O relato dessa aluna, no entanto, será visto posteriormente em nosso estudo, quando tratarmos sobre a ética do perdão em relação à guerra.

4.6 As falas sobre a morte na percepção dos alunos ouvintes do documentário radiofônico *Vozes do Timor*

Uma questão que rotineiramente evitamos em nossos diálogos no cotidiano é também um forte tópico no documentário de Rosely Forganés para ser tratado em sala de aula: a morte. Ouvir a fala dos habitantes do Timor Leste sobre a baixa dos cidadãos comuns e militares, o que cantam esses nativos para driblar as tristezas dessas perdas é também esperar na reação desses alunos-ouvintes alguma expressão, que já detectei em outras turmas das séries iniciais do curso de comunicação.

Trata-se, aparentemente, de uma reação de afastamento do ambiente em que se encontram esses alunos. Os olhos ficam mais distantes e pouco expressivos. Um silêncio praticamente sepulcral emerge entre eles e faz o Timor Leste retratado no documentário sair do pano de fundo dos sons da sala, invadindo não só o imaginário, mas transparecendo nitidamente em boa parte das expressões faciais dos alunos, num misto de concentração e empatia frente à dor do outro ali escutada.

Morin, ao falar sobre o “âmago do sujeito”, articula uma relação entre o sujeito e a morte que pode nos auxiliar na compreensão dessas expressões:

Pode-se compreender melhor, agora, a consciência humana da morte: esta não é somente a decomposição de um corpo, mas é ao mesmo tempo, o aniquilamento de um sujeito. A objetivação extrema da morte –

decomposição e aniquilamento – anda ao lado da subjetivação extrema, pois o sujeito é aniquilado. A morte do ente querido quebra em quem ama o Nós mais íntimo e abre um insuperável *ferimento no coração* da sua subjetividade. [...] o ser para si (sujeito), que é ‘tudo para si mesmo [...] sabe-se, ao mesmo tempo, um ser para a morte, ou seja, fadado ao nada’. [...] Por isso, *a morte não é negada, mas ultrapassada (pela sobrevivência do duplo), superada (por um novo nascimento), vencida (pela ressurreição)*. (2007, p. 80-81) [grifos meus]

A subjetivação da morte narrada por Morin aparece já no início nas respostas:

Edu – Qual é a opinião de vocês sobre a morte?

Márcia – É triste.

Rita – Em que sentido a morte?

Edu – Como você pensa que é a morte?

Renan – Eu acho ela interessante porque... você vai pra um lugar que você não... Ah... porque você não sabe o que vai acontecer com você depois. Entendeu? Você vai morrer... tá lá... (aponta para o chão com os dois braços).

Leandro - Ah... Eu não sei não... Se lá...

Edu – Você já pensou sobre a morte?

Leandro – Ainda não pensei nisso não.

Edu – Nunca?

Leandro – Não...

Gustavo – Quem pensa em morrer?

Nas respostas iniciais dos alunos, é preciso ter um “sentido” para se falar da morte, que ultrapassa o sentido de objetivação descrito por Morin. A morte entendida pelo aluno Renan é vista como “um *lugar* em que você não sabe o que vai acontecer”. Não se trata, portanto, de descrever a morte no sentido biológico, ou da finitude da vida nesse aspecto, mas entendemos que, Renan buscou, aparentemente, aliviar a tensão e a angústia do aniquilamento humano projetando uma “viagem” que pode ser até mesmo “interessante”. Leandro e Gustavo pareceram evitar o assunto ao afirmarem que nunca pensaram na morte. Supomos, nesse sentido, que a negação pode ser apontada como um caminho para o entendimento dessa fala.

Para Tiski-Franckowiak (1997, p. 28), o mecanismo de negação é também uma defesa muito comum contra conflitos com os quais não sabemos lidar ou não podemos encarar. Trata-se se de uma tentativa do Ego de expulsar da consciência aquilo que nos causa dor ou angústia.

Além disso, numa época na qual prevalece o hedonismo e o consumismo como formas de driblar a finitude, as festas como possibilidade de negar a angústia e o mal estar na civilização, pensar sobre a morte é algo praticamente fora do contexto da vida de muitos adolescentes. No entanto, entre os alunos que participaram da audição, quase a metade deles se denominou evangélico e, nesse caso, as respostas divergiram das opiniões de Leandro e Gustavo.

Rita – Eu tenho meu ponto de vista. Uns falam que acabou, fim de vida na terra. Pra mim, eu não tenho medo porque eu acredito naquilo que diz um ditado... a vida após a morte... Só que eu já passei pela beira da morte. Eu já passei por isso já, não era mais para eu estar aqui. Depois que você vê que você está viva e está na terra, você começa a refletir sobre tudo o que acontece. A gente começa a dar valor à vida. A gente vê... Não sei bem como explicar, *não é o fim do mundo para mim, para a gente assim*. Tipo, eu e ela (aponta para a **Samara**), pra gente que é da igreja...

Samara – A gente acredita na questão da religião também.

Edu – Qual religião?

Samara – Evangélica... *Não na vida após a morte, mas na eternidade, entendeu?*

Rita – *Pode parecer ruim, mas quanto mais a morte chegar pra gente é melhor, entendeu?*

Samara – *Porque a gente não morreu (entre aspas com as mãos) entendeu?*

Rita e Samara - *O corpo da gente morreu, mas a alma não. A alma sobe, entendeu?*

Rita – *A gente não tem medo da morte, a gente quer que chegue o mais rápido.*

Nesse instante oralizado, a cultura, por meio da crença religiosa, parece ficar mais evidente entre as falas de Rita e Samara. Morin, em *O Método 4*, ao articular o conhecimento e suas condições socioculturais, entende que:

A cultura que caracteriza as sociedades humanas é organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, *a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade*. Assim se manifestam ‘representações coletivas’, ‘consciência coletiva’, ‘imaginário coletivo’. E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura *institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais.* (2005, p. 19) [grifos meus]

É a cultura originária da crença dessas alunas que faz gerar uma visão de mundo distinta de outros alunos da sala. São os princípios apreendidos por meio da religião que fazem com que elas não apenas pensem dessa forma sobre a morte, mas que também exponham seus pontos de vista e sejam capazes de, numa fala quase apaixonada, afirmarem não temer a morte e ainda esperar que “ela” chegue mais rápido. A opinião que converge entre Rita, Samara e outras alunas da mesma religião presentes na audição, são também forças de ligação e coesão social (cf. MORIN, 2005, p. 21) e isso é constantemente reforçado no início das frases “A gente é da igreja”, “A gente não morreu”, “O corpo da gente morreu” e “A gente quer que chegue mais rápido”. Embora a fala seja individual, fala-se aqui por um “nós” coeso e identitário socialmente.

As percepções dos fatos narrados no documentário, e que passam a aparecer nas falas, são resultados dos conhecimentos obtidos e acumulados pelos presentes em seus relatos. Agora expostas, essas percepções propiciam revelar seus *imprintings* ao coletivo. Nesse sentido, para Morin (2005, p. 25):

Interdições, tabus, normas, prescrições incorporam em cada pessoa um *imprinting* cultural, frequentemente, sem retorno. [...] a cultura é coprodutora da realidade que cada um percebe e concebe. As nossas percepções estão sob controle, não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas, também, de variáveis culturais e históricas.

Segundo Morin (ibidem, p. 29):

O *imprinting* é um termo que Konrad Lorentz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o

passarinho que, ao sair do ovo, segue como se fosse sua mãe, o primeiro ser vivo ao seu alcance. Ora, há um *imprinting* cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão.

Na fala das alunas Alessandra, Cristiane e Alice, o *imprinting* religioso também aparece. Agora notamos, inclusive, uma subjetivação em relação à morte que está atrelada a uma dúvida do destino da “alma” cuja determinação só cabe a Deus. Segundo Morin (2007, p. 142), a consciência da morte acompanha o sujeito desde a infância como consciência da destruição absoluta do seu único e precioso tesouro, seu Eu, não menos terrível que a morte dos seus entes queridos. Daí a necessidade de encontrar um conforto no sobrenatural.

Alessandra – É como as meninas estavam falando lá do outro lado, elas acreditam na vida após a morte, eu também acredito. Como a gente também é evangélica, a gente está nesse meio, a gente acredita que a gente não morre, o que morre é a nossa carne e não a nossa alma. A gente descansa pra vinda de Jesus e que aí vai ter o juízo final e ele vai julgar para onde nós iremos, né? Se é para o céu ou para o inferno. Então como elas, eu também acredito nisso, que morrer já era. Eu não tenho medo de morrer e sim como a morte vai vir, se vai ser com dor ou se vai ser de repente, do nada, e se eu vou sofrer, entendeu? Eu fico pensando também nos familiares, nos amigos e no quanto eles vão sofrer, só isso.

Cristiane – Pra mim a morte é um descanso, mas quem sofre é a alma, né? Depende pra onde que a alma vai, é igual ela falou, (aponta para a Alessandra), quem sofre são os familiares também, amigos que vão sofrer, eu me preocupo mais com isso. As saudades que é permanente. Igual... esses dias eu perdi a minha avó e eu só penso nela, porque ela quem me criou, a saudade... E você tem medo da alma dela, entendeu? Onde deve estar (a alma dela), mas como ela era evangélica eu acredito que ela está num bom lugar.

Alice – Eu também sou evangélica, então eu acredito que vai morrer a carne, mas a sua alma vai pra um mundo.

Alice – Pro céu, ou se a pessoa for ruim vai pro inferno. Eu acredito nisso.

Céu ou inferno, medo, sofrimento, destino da alma e juízo final aparecem como dúvidas e angústias para Cristiane, Alessandra e Alice, que parecem encontrar a solução para essas questões por meio da obediência atrelada à prática religiosa. Morin retoma o pensamento de Freud para articular a questão da religião nesse sentido:

Assim, a religião, segundo Freud, seria a neurose obsessiva da humanidade. *Alivia o indivíduo de sua angústia* fazendo-lhe suportar um peso enorme de rituais, de práticas, de obrigações, de adorações e de sacrifícios. Esse compromisso realiza-se pela *mediação dos deuses, que nos exigem obediência, devoção e holocausto e aos quais agradecemos com louvações*. *Os deuses são cruéis, mas podemos suplicar-lhes, tentar acalmá-los. O mito e o rito reequilibram o ser humano, fazem com que enfrente a angústia e a dor*, permitem-lhe comunicar-se com o mundo inumano. *O rito arranca o indivíduo à incerteza, ao vazio, à angústia e o insere numa ordem, num todo, numa comunidade, numa comunhão.* (ibidem, p. 143) [grifos meus]

Na pós-modernidade, entre os extremos da sedução do consumo e outros tantos prazeres hedonistas e, na outra ponta, as angústias que marcam o cotidiano dos sujeitos, as religiões proliferam em promessas de ao menos amenizar essas tensões. Para que isso ocorra, no entanto, a devoção é fundamental. Assim, para Morin (op. cit.):

A fé religiosa, como a fé numa ideia, é uma força profunda que faz suportar e combater a crueldade do mundo no que diz respeito ao fiel (pois seu fanatismo contribui, com frequência, a aumentá-la). Dá ao espírito humano segurança, confiança e esperança; preenche-o de certeza de uma Verdade salvadora que recalca a corrosão da dúvida.

Os benefícios de se ganhar o céu, serem perdoadas e terem suas almas e de seus parentes salvas nas falas das alunas evangélicas aqui são apontadas como dádiva de uma devoção. O sacrifício, em forma de devoção da fé religiosa é ao mesmo tempo mais neurótico e mais mágico para o *homo sapiens-demens*. Nas considerações de Morin (ibidem, p.143-4):

[...] permite acalmar a crueldade dos deuses, superar a incerteza e eliminar a angústia. O sacrifício consagra o grande pacto de vida e morte entre o

humano e o divino. [...] As religiões ensinam a menos temer a morte, a aceitar os golpes da sorte, suscitam a resignação, a quietude.

4.7 As falas sobre o rito na percepção dos alunos ouvintes do documentário radiofônico *Vozes do Timor*

O documentário radiofônico *Vozes do Timor* contém uma sonora em que parentes das vítimas da guerra choravam seus mortos numa espécie de ladainha constante e contida durante 25 anos, de acordo com a própria descrição da jornalista Rosely Forganés. Um grande número desses mortos foram jogados no mar pelo exército da Indonésia. Assim os familiares se reuniam com flores colhidas no jardim e no cemitério do Cruzeiro, ajoelhavam e rezavam essa ladainha que podia durar 20 minutos. Para a jornalista, a ladainha podia gelar até os ossos.

Levantamos a questão do rito para esses alunos e, embora o grupo alí era representado por estudantes do primeiro ano do ensino médio, com o auxilio da professora que participava da audição, a consciência da noção do rito apareceu, ainda de forma contida pelos falantes do grupo.

Edu – Em algum momento do documentário dá pra perceber algum ritual?

Gustavo – Quando começam a cantar algumas línguas estranhas. Uns tambores loucos.

Edu – E aquilo que as pessoas fazem, aquela ladainha?

Gustavo – É um ritual também...

Alessandra – A Bia falou... as flores que eles entregavam.

Professora Bia – Ir à praça para chorar também é um ritual.

Gustavo – Têm vários rituais.

Não existem tambores nas ladainhas que ouvimos, nem ao menos alguma praça é mencionada no áudio, mas sim um cemitério onde os parentes se encontravam para chorarem seus mortos. Assim mesmo, por uma primeira audição e com tantas interferências polifônicas externas ao auditório, pensamos que a noção do ritual ficou evidente pelos exemplos ouvidos e “costurados” pela professora e os alunos que opinaram. Nas palavras de Morin, ainda falando sobre a realidade suportável, parece

não ser possível separar o mito do rito e da religião, mas ao contrário, trata-se de um complexo também tecido junto:

O complexo mito – rito – religião alivia, amortece, modera, adormece, cicatriza a angústia. Recorre à benevolência sobrenatural. A cultura, que organiza as relações entre os humanos e o real, inclui na sua organização a do compromisso mitológico e religioso, como se a sua missão fosse não somente proteger as sociedades do potencial demente do ser humano, mas também proteger o ser humano da realidade insuportável. (2007, p. 144)

Lamentamos nesse trabalho de audição não ter sido possível trabalhar pontualmente cada uma dessas questões que até aqui estamos abordando. Limitamo-nos à audição e à escuta das falas dos alunos, conforme era nosso objetivo nessa pesquisa. Novamente reiteramos que, com a participação de outros professores, e com mais tempo para esse trabalho, desenvolveríamos muito e de forma melhor esses conceitos que aqui foram apenas exemplificados e apontados por alguns dos alunos. Pensamos também que, muito provavelmente, embora não seja possível afirmarmos isso, alguns desses alunos conseguiram fazer alguma alusão entre as ladinhas aos mortos aos louvores e cânticos em cultos e missas de que participam. De qualquer forma, o documentário demonstra a importância do ritual para os familiares dos mortos timorenses no áudio que veicula esse trecho, assim como na narração da jornalista.

Muito embora os rituais estejam profundamente ligados à vida animal em paradas de sedução, ritos de corte, ritos de comunicação, de pacificação e de submissão, conforme nos diz Morin (2007, p. 43), os rituais especificamente humanos estão ligados à magia, ao mito, à religião e, em profundidade, ao sagrado e à morte:

Os ritos sagrados constituem sequências rígidas de operações verbais ou gestuais que colocam o praticante em transe. As condutas miméticas, os gestos simbólicos, os sacramentos, inserem numa Ordem transcendental. Os rituais de passagem ou de iniciação mimetizam uma morte e um nascimento simbólicos. [...] Há uma pluralidade de ritos, mas todos estabelecem uma ressonância, uma harmonia entre o indivíduo que os realiza e a esfera na qual ele efetua a sua integração ritual. O rito opera, assim, uma integração comunitária, religiosa e cósmica [...] [grifos meus]

Embora as imagens mentais sobre os rituais dos parentes dos mortos timorenses não foram mais questionadas aos participantes, as ladainhas como operações verbais, o aparente transe em gestuais que colocam o praticante em transe e que conseguimos perceber nesses choros, somados à frase “a ladainha podia gelar até os ossos”, da jornalista Rosely Forganés, dá-nos uma interessante noção do que Morin nos diz acima. A ladainha, inclusive, é ouvida ao som de várias pessoas que participam desses rituais.

4.8 As falas sobre o perdão e a compreensão na percepção dos alunos ouvintes do documentário radiofônico *Vozes do Timor*

Para Edgar Morin (2002, p. 106), o que favorece a compreensão do outro é pensar o complexo, seu contexto, seu ambiente, o global e o local, suas condições objetivas e subjetivas, além da constante prática que devemos fazer de autoexame como seres passíveis ao erro e frágeis.

Ansiamos, a partir do argumento do autor, também em perguntar ao grupo de alunos qual a posição eles teriam acerca da Indonésia, estando eles no lugar do Timor Leste. Investigamos, dessa forma, como eles lidam com as questões da compreensão e do perdão.

Edu – Você perdoaria a Indonésia estando no lugar do Timor Leste?

Alessandra – Perdoaria, porque como eu sou da igreja nós aprendemos que... Nossa igreja ensina que você tem que perdoar a próximo, né? E amar o próximo como a si mesmo. Eu perdoaria, ficaria com uma mágoa e rancor deles, mas eu perdoaria, eu perdoaria, sim.

Edu – Por que é importante o perdão?

Alessandra – Porque a gente, que nem... aconteceu um fato comigo, mataram meu pai na minha frente e essa mesma pessoa eu perdoei, eu perdoei a pessoa, entendeu? Eu acho que o perdão serve para a outra pessoa aprender também a perdoar, tipo... ela fez um negócio comigo (aponta para a Cristiane), se eu perdoar ela e se num dia alguém fizer alguma coisa com ela, ela vai saber perdoar também, como eu perdoei ela... Eu acredito nisso...

Longe de conviver com o assassino de seu pai na sala de aula e naquele momento, mas provavelmente trazendo a questão do perdão para uma situação menos traumatizante e sem talvez dimensionar as tragédias de uma guerra, as falas de Alessandra e, posteriormente, de outras alunas evangélicas, nos remete às considerações de Morin acerca da intersubjetividade. Perdoar, para elas, em seus preceitos religiosos, estabelece uma forte relação de dependência e necessidade do outro e, nesse caso, do perdão do outro. Elas perdoam, esperando que sejam perdoadas também. Nesse sentido, para Morin (2007, p. 77-8):

[...] O outro é uma necessidade interna confirmada pelas recentes pesquisas sobre o apego entre os recém-nascidos e entre as crianças. Segundo a teoria da especularidade de Jean-Louis Vullierme, ‘os sujeitos se auto-organizam em interação com os outros sujeitos’. [...] O sujeito surge para o mundo integrando-se na intersubjetividade, no seu meio de existência, sem o qual perece. Assim como o indivíduo não se dissolve na espécie nem na sociedade, que estão nele como ele está nelas, o sujeito não pode dissolver-se na intersubjetividade, que lhe garante a plenitude.

Cristiane reforça as considerações de Edgar Morin nesse aspecto:

Cristiane – Eu também perdoaria. Igual a Alessandra falou, perdoar o próximo, né? Perdoar pra se um dia você precisa ser perdoado.

Edu – Você se sente melhor com isso? Quando você perdoa?

Cristiane – Sim, com certeza meu coração... (sente)

Edu – Não perdoar quer dizer o que?

Alessandra – Eu acho que a gente leva isso pro resto da vida.

Edu – Leva como?

Alessandra – Como um peso, sendo que eu poderia perdoar a pessoa, mas eu escolhi não perdoar, *então eu escolho perdoar do que ter que ficar com esse peso na minha consciência.*

Aqui, perdoar não se trata apenas de depender do outro, mas também uma forma de lidar melhor com a mágoa, a fúria, a raiva e o ódio, que quer dizer não perdoar. Esses sentimentos, comuns ao *demens*, para essas alunas, pode tornar mais insuportável ainda viver. Samuel, entre outros da turma, ao contrário, assumiria todos esses sentimentos:

Edu – Perdoaria a Indonésia, **Samuel**?

Samuel – Não...

Edu – Não?

Samuel – Porque se ele matou meu pai e minha mãe, poderia ser ele no lugar de mim.

Edu – Nesse caso, a guerra é importante?

Samuel – Não, mas eu não perdoaria.

Edu – E você? Perdoaria a Indonésia, **Dimas**?

Dimas – Nem! O maluco vai matar a minha mãe e você acha que eu vou perdoar ele? Eu vou tentar matar a mãe dele também! “Nós matava” a mãe dele até enforcada!

Josias – Não perdoaria se matassem nem minha tia, eu ia ficar louco da vida. Nunca!

Edu – Você acha que não é importante perdoar?

Josias – Não!

Henrique – Não, não perdoaria.

Gustavo – Também não.

Entre os que disseram não perdoar, também chama nossa atenção a fala de Dimas. Por amor à mãe e um apego intersubjetivo a ela caso ela fosse assassinada, ele também mataria “até enforcado” o assassino. Nesse sentido, cabem as palavras de Morin (2007, p. 76):

[...] somos capazes de dedicar o nosso Eu a um Nós e a um Tu. [...] Assim, há na situação do sujeito uma possibilidade [...] altruísta que vai até o sacrifício de si [...] pode suscitar uma fraternidade que incita a dar a própria vida por

um amigo, um irmão... A qualidade do sujeito carrega a morte do outro e o amor do outro.

Ainda sobre a fala de Dimas, que vingaria de qualquer forma a morte de sua mãe, cabem importantes considerações de Morin. Eis aí mais um importante ponto que deveria ser tratado com mais frequência em salas de aula para que possamos ensinar nossos alunos a evitar a injustiça, pois muitas vezes ela é irremediável.

A ideia arcaica de justiça exprime-se pela lei de talião. Olho por olho, dente por dente, crime por crime. *A lei de talião é simultaneamente vingança e castigo.* [...] está profundamente arraigada em nosso espírito [...] Eu a sinto como qualquer outro, mas sinto também a inanidade da vingança e sei que o mal cometido é irremediável. É justamente por isso que se deve fazer tudo para impedir a injustiça e o mal e tentar impedir que nos contagiem. “Que o homem fique livre da vingança” (Nietzsche). A resistência à lei de talião exige uma ética da compreensão e uma ética da magnanimidade.

Para o pensamento complexo, Morin (2011, p. 124) ainda nos sugere que possamos interromper o ciclo da vingança, pois ela nada mais é do que um círculo vicioso permanente. Nesse sentido, o avesso da vingança e do castigo, que é a compreensão e o perdão deveriam ser ensinados da escola primária até a universidade. O professor poderia utilizar o cinema, a literatura, e aqui sugerimos o documentário radiofônico, para esse exercício. Através dessas mídias o professor traria para a discussão a consciência dos *imprintings*, do erro, das incertezas, da compreensão e do perdão como forma de levar à libertação.

Voltando às falas dos alunos, Mara, apesar de também ser evangélica, como Alessandra e Cristiane, tem outra opinião acerca do perdão:

Mara – Não, não perdoaria. Eu não me vingaria, mas não perdoaria. Porque quem morreu da minha família não ia voltar. Então eu não perdoaria. Apesar de eu ser evangélica e acreditar em Deus eu não perdoaria.

Edu - Quando a gente não perdoa, há algum benefício?

Mara – Não tem nenhum benefício, como a Alessandra falou, perdoar ainda você tira um peso e quando você não perdoa você leva uma mágoa para o resto da sua vida.

Edu – Mesmo assim você levaria uma mágoa?

Mara – Não sei, acho que sim.

Embora muito provavelmente a ética evangélica e religiosa propagada seja a mesma em relação ao perdão para todas, Morin (2005, p. 22) nos diz que “[...] *as culturas modernas justapõem, alternam, opõem, complementam uma enorme diversidade de princípios, regras, métodos de conhecimento* (racionais, empiristas, místicos, poéticos, religiosos etc.)”. Dessa forma, há uma flexibilização na atual cultura pós-moderna que permite, entre outros comportamentos, que um sujeito tenha uma religião – com todas as suas regras – porém, que não venha a segui-las ao pé da letra, como perdoar, por exemplo. Nesse sentido, Jair Ferreira dos Santos (2000, p. 94) comenta que o sujeito pós-moderno é mais psicológico do que religioso e [...] a cultura religiosa era culpabilizante e tinha entre seus predicados um deus punitivo, enquanto a cultura psicológica é mais libertadora. Trata-se, se não de uma deserção das regras impostas pela religião, de uma adaptação, cada qual à sua forma de melhor viver a essas regras.

Rita – Eu perdoaria pela mesma razão que a Alessandra, se você é da igreja você aprende assim. Eu perdoaria.

Edu - Você tem essa facilidade?

Rita – Eu tenho, mais do que a **Samara**, não...

Edu – E perdoar, quer dizer esquecer?

Rita – Esquecer não, jamais! Você nunca vai esquecer a perda de uma família sua. A gente perdoaria como? Passou, entendeu? Sem ressentimento nenhum por ele, mas esquecer, jamais.

A fala de Rita afina-se em muito com a teoria do pensamento complexo de Morin no que diz respeito à memória e ao perdão:

Será que a ausência de castigo significa esquecimento como pensam aqueles que para punir serviria a preservar a memória dos crimes sofridos? As duas

noções andam, de fato, separadas. Mandela disse: ‘Perdoemos, mas não nos esqueçamos’. O opositor polonês Adam Michnik fez-lhe com esta fórmula: ‘Anistia, não amnésia’. [...] O risco não é só de esquecimento dos crimes cometidos, mas também de esquecimento em relação ao outro da lição dos sofrimentos experimentados. (MORIN, 2011, p. 130-1)

Dessa forma, a contribuição de Morin está em nos apontar que devemos aprender com os erros.

Samara – Eu poderia demorar pra isso, um tempo pra encaixar as coisas no lugar, mas eu sou uma pessoa muito fácil pra perdoar. Eu não sou nada sem o perdão, porque um dia eu também preciso que alguém me perdoe, do mesmo jeito a pessoa vai precisar do meu perdão também.

Matheus – Não sei! Só passando pelo caso para saber se eu perdoaria, como eu nunca passei por isso... sei lá... Talvez eu perdoaria, talvez não porque a dor é grande e na hora você fala. E ate quem tá falando isso nunca passou por uma coisa assim, só na hora pra saber.

Ingrid – Eu tentaria perdoar, mas com muita dificuldade nesse caso de perder uma pessoa muito importante.

Edu – Por que você tentaria perdoar?

Ingrid – Pelo mesmo motivo. Vai que depois eu também preciso do perdão.

Lilian – É perdoando que se é perdoado.

Paula – Não. Eu não perdoaria. Eu tenho certeza que se eu fizesse alguma coisa contra a mãe deles, eles teriam alguma vingança contra mim. Então, por que eu vou perdoar?

Márcia – Eu perdoaria, porque assim. *Se eles estão fazendo aquilo é porque para eles, eles estão fazendo a coisa certa. É difícil explicar, mas eles não acham que eles estão fazendo o mal, eles acham que estão fazendo o ideal e a coisa certa.* Mas, lógico que eu não iria amar a pessoa como se não tivesse acontecido nada, mas eu iria perdoar. Vai que um dia um preciso desse perdão também. [grifos meus]

Em *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Morin (2002, p. 106) propõe uma ética da compreensão que necessita de uma consciência da complexidade humana a fim de não reduzir um ser humano a menor parte de si próprio:

A ética da compreensão é uma arte de viver que nos solicita primeiro compreender de forma desinteressada. Solicita um grande esforço, porque não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático comprehende porquê o fanático o quer matar, sabendo que aquele nunca o comprehenderá. Compreender o fanático que é incapaz de nos comprehender é comprehender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano. É comprehender porquê e como se odeia e despreza. A ética da compreensão solicita-nos comprehender a incompreensão.

A ética da compreensão solicita argumentar e refutar em lugar de excomungar e anatematizar.

[...] A compreensão não desculpa nem acusa: pede-nos para evitar a condenação peremptória, irremediável, como se nós próprios jamais tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se sabemos comprehender antes de condenar estaremos na via da humanização das relações humanas.

A experiência da compreensão, evidenciada pelos escritos da teoria da complexidade e absorvidos pelos *imprintings* religiosos das alunas Lilian e Márcia, encerra a nossa análise nessa pesquisa e nos aponta a necessidade de tratarmos – como educadores – esse entre outros temas em salas de aula com alunos do ensino médio, no sentido de reformar o pensamento, conforme sugere Edgar Morin insistentemente em suas obras.

O documentário radiofônico, em sua ampla gama de assuntos, nesse sentido, pode se adequar perfeitamente como brechas aos professores e guias de orientação nesse grau de ensino.

É pelo constante exercício da audição da fala de todos os alunos – mesmo que tenhamos que estimulá-los positivamente para ouvi-los – que acreditamos ser possível não somente estreitar novos e profícios vínculos de afeto em salas de aula, mas investirmos na possibilidade de que esse mesmo exercício ultrapasse os muros da escola, chegando aos lares, às comunidades e à sociedade atual, demasiadamente calcada na crise da visualidade e que, como vimos, sofre as ações extremas desse processo já tão impregnado.

É também, por meio da audição que ouvimos os sons dos nossos pensamentos e refletimos sobre nós mesmos. Wulf (2007) nos diz que, “como o sentido do ouvido é retroativo, o locutor ouve a si mesmo. Seu ouvido segue sua fala. Isto o permite de se seguir como locutor, de ser, portanto refletido [...] Esta particularidade do sentido do ouvido permite uma percepção de si pelo homem”.

Ouvir, (re)aprender a ouvir e resgatar o sentido da escuta inteligente são procedimentos simples, mas que requerem, antes de tudo, o Eros do educador para essas práticas. Como nos diz Morin em *Educar na Era Planetária* (2007, p. 98), isso exige o que não se encontra indicado em nenhum manual, mas que Platão já afirmara como condição indispensável de todo ensino: o Eros, que é simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. Assim, o ouvir, como tem nos mostrado o conhecimento da vida humana, é uma das formas mais cativantes de demonstrar amor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES COMO CONCLUSÃO DESTE TRABALHO

Entre as fases que marcam a transição da cultura de massas e a cultura das mídias na pós-modernidade, vimos surgir uma proliferação dos duplos imagéticos nesse período. A pequena e limitada quantidade de jornais e revistas que tentavam preencher os espaços das frágeis bancas de jornal, hoje residem apenas na lembrança daqueles que viveram aquela época, assim como também vimos eclodir diversos outros produtos comunicacionais. A dinâmica desses sistemas nos mostrou que o sujeito passou a se apropriar de novos dispositivos tecnológicos, como o vídeo, o *offset*, as máquinas copiadoras, entre outros, gerando assim uma avalanche de imagens que passou a ser cotidianamente consumida. A vivência dessa época de passagem sempre me causou certo estranhamento, afinal, em uma curta diferença de tempo, era possível perceber uma aparente cultura dos excessos que se instalava.

Eram apenas mais lançamentos de revistas no mercado editorial, videolocadoras, discos, entre outros produtos, na ávida tentativa de satisfazer um público carente de informações (incluam-se imagens aqui) e que viveram décadas de um modelo difusor? Mais cantores e cantoras de pop e rock. Mais grupos, gêneros e subgêneros musicais que surgiam em todos os cantos do mundo com o advento da cultura das mídias? O garoto que limitava seu olhar na modesta coleção das histórias em quadrinhos eróticas chamadas de catecismos, criadas por Carlos Zéfiro, percebia que o mercado nesse segmento se empenhava excessivamente em satisfazer a vasta sexualidade humana. O sexo, aliás, como vimos em nossas considerações sobre o filme *Videodrome*, ganhou um novo sentido a partir da hiperpercepção e saturação desses sentidos. Publicações nessa área em todos os meios multiplicam-se e facilitam o acesso a suas imagens a qualquer hora e a qualquer público.

Da mesma forma, os excessos na metrópole ecoavam em outras instâncias. Carros que ainda publicam insistente a imagem de serem os mais velozes congestionam e travam as ruas e avenidas das cidades. O prato de comida simples de décadas anteriores, e as poucas opções nessa área, deram lugar aos desmedidos *buffets* de saladas, carnes, massas e afins. Come-se muito e, paradoxalmente, anualmente aumentam os casos de doenças como câncer e diabetes, muitas vezes causadas também pelo consumo

excessivo desses alimentos. A verticalização e a falta de planejamento nas cidades levaram o caos e o pastiche ao olhar que se aculturou a tudo isso, e internalizou a cena urbana muitas vezes como harmônica, sem perceber seus males, como vimos em nossos apontamentos sobre a arquitetura e o visual na pós-modernidade. Também pelo excesso das imagens e a linguagem com que é veiculada a notícia nos telejornais, distanciamos a realidade dos fatos cotidianos: são centenas de mortos num terremoto, mas é a aproximação, a projeção e a identificação quem nos faz emocionar com a morte de um personagem na telenovela brasileira. A polifonia também tomou conta de todos os espaços pelos quais transita o sujeito. Perdemos o respeito ao silêncio, ou, como mencionamos nesta pesquisa, o homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles, mas deixando de considerar os ouvidos mais sensíveis.

Esses excessos, aqui comentados, não somente foram tema de conversas queixosas com amigos e terapeutas, mas sem que talvez eu ainda me desse conta, o objeto da minha pesquisa também aos poucos olhava para mim. Eram filmes, livros e peças de teatro que abordavam a angústia humana e a perda dos sentidos em nosso tempo. É grande também o debate dessa temática na academia, conforme algumas de nossas citações argumentaram. O primeiro contato com esses pensadores se deu nos anos iniciais da graduação, mas as disciplinas cursadas no Programa de Mestrado e Doutorado de Comunicação e Semiótica intensificaram e trouxeram uma inquietação para investigar quais as brechas existentes para tentarmos sanar os malefícios desse processo. Por isso, o tema audição de documentários radiofônicos em salas de aula do ensino médio foi a maneira encontrada, como educador, para estudar com mais profundidade como esse formato pode ser um facilitador na cultura do ouvir entre professores e alunos. A docência das disciplinas de rádio e as aulas de audição de peças radiofônicas que ministrava, favoreceram meu entendimento sobre a necessidade de ouvir e os benefícios que se tem por meio dessa prática.

Conforme demonstrado no estudo sobre o Estado da Arte, é grande o debate sobre o rádio na educação. Muitos desses autores, no entanto, versam sobre a produção do rádio na escola ou se dedicaram a pesquisar a história do rádio na educação. Assim, esta tese é de alguma maneira original por ter como objetivo a audição de documentários radiofônicos, visando a possibilidade de estabelecer uma cultura de ouvir nas salas de aula. Sua relevância decorre da chamada de atenção para algo muito importante que é o

cultivo do “saber ouvir” e da proposição que faz de utilização do documentário radiofônico com vistas a esse cultivo.

Para atingir esse escopo, no capítulo primeiro desta pesquisa, foi feito um preâmbulo sobre a problemática visual na pós-modernidade, no qual foram descritos os excessos nesse campo, a hipertrofia do olhar e a iconofagia.

No capítulo segundo, discorremos sobre a *cultura do ouvir* – sensibilizando a audição na pós-modernidade: uma brecha para a educação. Nesse capítulo, falamos sobre a importância do silêncio, sobre os excessos de ruídos em salas de aula e em outros ambientes, conceituamos essa cultura, a importância do diálogo e do ouvir e propusemos (re)pensar espaços físicos na escola com foco na audição.

O capítulo terceiro foi pensado a partir da nossa pesquisa de campo descrita no capítulo quarto. Nossa preocupação aqui foi tentar esclarecer o que é um documentário radiofônico. Por isso, descrevemos algumas das fases da sua produção e as peculiaridades que o diferenciam das outras peças radiofônicas. Para chegar a esse entendimento, falamos da voz, dos efeitos sonoros e da música nesse formato. A conclusão desse capítulo é feita convidando o professor a utilizar o documentário radiofônico em salas de aula e, para isso, apontamos alguns dos benefícios do seu uso na educação.

No quarto capítulo, apresentamos primeiramente as etapas da pesquisa de campo, o convite ao diálogo feito para os professores da Escola Estadual Anhanguera, localizada no bairro da Lapa. Sugerimos o emprego do modelo *todos x todos* na pós-audição do documentário radiofônico *Vozes do Timor*. A partir da audição dos alunos e da única professora participante, focamos no que eles disseram sobre a guerra, a morte, o rito, a compreensão e o perdão e procedemos à análise desse material à luz do pensamento complexo de Edgar Morin.

Partimos da hipótese de que é possível e necessário desenvolver uma cultura do ouvir através de ações educacionais em escolas e é possível utilizar o documentário radiofônico como recurso privilegiado para essa finalidade. Nesse sentido, a pesquisa de campo se fez necessária. Muitos foram os desafios encontrados para o cumprimento dessa fase. Primeiramente, sendo minha formação na área da comunicação, tive que me aprofundar nos conceitos da teoria complexa e nas disciplinas cumpridas no PPGE

(Programa de Pós Graduação em Educação). Com base nessas disciplinas e na bibliografia, fui lapidando meu olhar sobre a pesquisa e no recorte do que fiz a partir dessas valiosas vozes.

Outro desafio para realizar esta pesquisa foi conseguir uma escola de ensino médio que aderisse ao projeto. Foram dez escolas visitadas. Algumas não permitiram minha entrada, em outras cheguei a conversar com a coordenação, mas demonstravam desinteresse justificando que não gostariam de ter seus alunos, professores ou mesmo o nome (seria a imagem?) da escola “avaliada” por um pesquisador. Como descrevemos no quarto capítulo, mesmo a escola que nos recebeu muito bem teve baixíssima adesão de professores na pesquisa. Naquele caso, justificaram que estavam em encerramento de bimestre e que tinham outras obrigações a cumprir com a escola, como fechamento de diários e notas. Minha percepção, no entanto, sugere pensar numa desmotivação profunda de professores visivelmente cansados e apáticos em relação a qualquer atividade que ainda possa trazer fôlego para a educação.

A hipótese, entretanto, se comprovou nas falas analisadas por meio dessa ação educacional. O documentário radiofônico proporcionou aos alunos ouvirem, serem ouvidos e preencherem o silêncio possível do auditório ruidoso com suas subjetividades oralizadas acerca do que ouviam e acreditavam. Diversos e tão distintos *imprintings* num modelo aberto e interativo que permitiu o jogo das falas, percepção e reconhecimento do outro e de si mesmo.

Esta pesquisa permitiu, por meio da articulação das áreas da comunicação e da educação, esclarecer sobre a importância das rupturas entre as fronteiras disciplinares, pois, educar se faz comunicando e (re)pensar os sentidos da comunicação atualmente é tarefa urgente para se educar na era planetária.

Ao professor, cansado, estressado e apático, como visto e descrito, fica o desafio de se perceber nesse processo. Rever seus sentidos e tentar buscar as brechas, como o silêncio possível a ser preenchido com as falas de seus alunos que merecem ser ouvidas com mais benevolência, deixar à disposição ouvidos inteligentes e incitar as ricas subjetividades que povoam as salas de aula.

Sinto-me feliz e realizado por tentar contribuir com a educação e por essa possibilidade que a vida me proporcionou. Creio que a abertura interdisciplinar é necessária. Como

radialista de formação, o tempo e a escolha pela docência sensibilizaram minha audição para ouvir e avaliar os sons. Tal como a caneta do professor que pondera as notas em avaliações e trabalhos, minhas grandes orelhas, carinhosamente apelidadas de Dumbo na infância, se tornaram meu material afinado de trabalho em aulas. Assim, era preciso acalmar meus sentidos e os dos alunos ouvintes e convidá-los a ouvirem o mundo... A experiência relatada por eles frequentemente falava do fascínio e da (re)descoberta de ter ouvidos... e ouvir... e é sobre a importância disso que dediquei esses anos de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Liane. Ouça, apenas ouça. In: *Revista Vida Simples*. São Paulo: Editora Abril, 2013.
- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas: Verus Editora, 2005
- ARNHEIM, Rudolf. *Estética radiofônica*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1980.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. *A era da Iconofagia*. São Paulo: Hacker, 2005.
- BELL, D. *Advento da sociedade pós-industrial: Uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BOCK, A. M. B, FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Ed. Saraiva: 2002.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. 2^a ed. São Paulo: Editora Summus, 2009.
- CAVALCANTI, Alberto. *Filme e realidade*. São Paulo: Martins Editora S/A, 1953.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- COSTA, Rogério da. *A cultura digital* (Col. Folha Explica). São Paulo: Publifolha, 2002.
- DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à psicologia*. São Paulo: Makron Books, 2001.

FERRARETTO, Luiz Artur. *O veículo, a história e a técnica*. 2^a ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

FORGANES, Rosely. *Queimado queimado, mas agora nosso!* Timor: das cinzas à liberdade. São Paulo: Labortexto Editorial, 2002.

GRIERSON, John. *La Informacion Audiovisual*. Caracas: UCV, 1960.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

JENCKS, C. *The language of Post-Modern Architecture*. 1^a ed. Londres: Academy Edition, 1977.

JOHNSON, Steven. *Cultura da Interface: Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLEIN, Naomi. *Sem logo: a tirania das marcas num planeta vendido*. Trad. Ryta Vinagre. 2^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LEMERT, Charles. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'água, 1988.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Posf. Silvano Santiago. 13^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: O Desafio das Poéticas Tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 1993.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: A vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.

MCLEISH, Robert. *Produção de rádio*: Um guia abrangente de produção radiofônica. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 2001.

MENEZES, José Eugênio de O. CARDOSO, Marcelo (organizadores). *Comunicação e cultura do ouvir*. São Paulo: Plêiade, 2012.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 17^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *O cinema ou o homem imaginário*: ensaio de antropologia. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

_____. *O Espírito do Tempo*: Cultura de massas do século XX. Trad. de Maura Ribeiro Sardinha 8^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

_____. *O método 3*: conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 4^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. *O método 4*: habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. 4^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *O Método 5*: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 4^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *O Método 6*: ética. Trad. Juremir Machado da Silva. 4^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. *Para onde vai o mundo?* Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

NEGROPONTE, Nicholas. *Vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NUNES, Mônica Rebbecca Ferrari. *O Mito no rádio*: A voz e os signos de renovação periódica. São Paulo: AnnaBlume, 1993.

PAIS, José Machado. *Buscas de si*: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGENIO, Fernanda. *Culturas Jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PLUTARCO. *Como ouvir*. Prefácio e notas Pierre Maréchaux. Trad. (grego e francês) João Carlos Cabral Mendonça. Revisão da tradução Henrique F. Cairus, Tatiana Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

POPCORN, Faith. *O relatório Popcorn*. Trad. de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. São Paulo: Editora Experimento, 1996.

_____. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Julia Lúcia de Oliveira Albano da. *Rádio: oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica*. São Paulo: Annablume, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TISKI-FRANCKOWIAK, Irene T. *Homem, comunicação e cor*. 3^a ed. São Paulo: Ícone, 1997.

VEJA, Alfredo Pena, ALMEIDA, C. R. S e PETRAGLIA, I. (orgs). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONTES ELETRÔNICAS

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. *Panorama da TV no Brasil*. Disponível em: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=65>. Acesso em 26 dez. 2012.

CADERNO MAIS! Folha de São Paulo. *O pós-modernismo morreu?* Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0211200304.htm>> Acesso em 03 jun. 2013.

FÓRUM.CIFRACLUB.COM.BR. *Lei do silêncio e decibéis permitidos*. Disponível em <<http://forum.cifraclub.com.br/forum/16/199728/>>. Acesso em 12 jul. 2013.

GIANNETTI, Eduardo e Melo Rocha, Rose: *Diálogos impertinentes: A pós-modernidade [vídeo]*. TV-PUC/Folha de S.Paulo/Sesc.

JOSÉ, Carmem Lúcia. *Poéticas de Ouvir*. In: *Anais do 24º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Campo Grande: Setembro de 2001 [cd-rom]. São Paulo, Intercom/Portcom: Intercom, 2001.

_____. *História oral e documentário radiofônico: distinções e convergências*. In: *Anais do 26º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Belo Horizonte: 2003. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145185019480437496212725724011017755860.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2013.

MARINO, Paulo. *Videodrome e a síndrome do vídeo*. Disponível em: <<http://blogdodownz.blogspot.com.br/2007/06/videodrome-sndrome-do-vdeo.html>>. Acesso em 04 mai. 2012.

MEDITSCH, Eduardo. *O Elogio do invisível pelo mestre da imagem*: Rudolf Arnheim e o poder estético do rádio. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-elogio-do-invisivel.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2013.

MODA. O Estado de São Paulo. *Moda e arte*: fotógrafo faz releitura de obras de Picasso. São Paulo: 2013. Disponível em <<http://blogs.estadao.com.br/moda/2013/03/27/moda-e-arte-fotografo-faz-releitura-de-obra-de-picasso/>>. Acesso em 29 de mar. 2013.

REVISTA EXAME. *Final de Avenida Brasil tem a maior audiência da TV em 2012.* Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/noticias/final-de-avenida-brasil-quebra-recorde-de-audiencia>>. Acesso 25 de mar. de 2013

TV CULTURA. *Fredric Jameson fala da “estética da singularidade” na pós-modernidade.* Disponível em: <<http://cmais.com.br/fredric-jameson-fala-da-estetica-da-singularidade-na-pos-modernidade/>>. Acesso em 9 de mar. 2013

WULF, Christoph. *O Ouvido.* In: Revista GHREBH. São Paulo: 2007, n.9. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/revista/ghrehb9/artigo.php?dir=artigos&id=WulfPort>>. Acesso em 09 out. 2013.

http://pt.protopia.at/wiki/Potlatch:_uma_defini%C3%A7%C3%A3o_enciclop%C3%A9dica/ Acesso em 06 abr. 2012.

FILMES

King Kong – Reel Heroes. Direção: Merian C. Cooper e Ernest B. Schoedsack, Estados Unidos, 1933, DVD, 100 min. Preto e branco, Classicline.

Medianeras. Direção: Gustavo Taretto, Alemanha, Argentina, Espanha, 2011, DVD, 95 min. Color, Imovision.

Vermelho como o céu – Rosso come Il Cielo, Direção: Cristiano Bortone, Itália, 2008, DVD, 100 min. Color, Califória Filmes.

Videodrome, a síndrome do vídeo. Direção: David Cronenberg, Estados Unidos, Canadá, 1983, DVD, 87 min. Color, Universal Pictures.

ARQUIVO DE ÁUDIO

Vozes do Timor, Rosely Forganés Realização e Produção Rádio Eldorado AM 700 khz Apoio Unisant’Anna, Colaboração CDClass, 2002.

ANEXO A

Transcrição das falas dos alunos - Documentário radiofônico – *Vozes do Timor*

Audição ocorrida em 17 de abril de 2013

Colégio Estadual Anhanguera

Participação da professora e coordenadora Bia e 20 alunos
do primeiro ano do ensino médio

Edu – Não se preocupem em acertar exatamente as respostas, claro que se vocês souberem, melhor. Eu quero começar perguntando para vocês, em linhas gerais... Eu vou pedir para que cada um de vocês falem um por vez, não dá para três ou quatro falarem ao mesmo tempo... Levantem as mãos, nós vamos passando o microfone e começando. Em linhas gerais, vocês ouviram um documentário sobre o que?

Márcia – Uma guerra que destruiu uma cidade inteira ou um país.

Edu – Um país inteiro? É isso? Todo mundo concorda? Vocês ouviram um documentário sobre a guerra. Mais alguém quer falar?

Alessandra – Boa pergunta. É um país ou uma cidade?

Edu – É um país ou uma cidade? (jogo a questão novamente para a sala).

Sala – (alguns alunos respondem)É uma cidade...

Renan – É um país...

Edu – É um país.

Rita – Eu ouvi uma cidade.

Edu – Segunda pergunta: Agora eu quero que vocês esqueçam as personagens que vocês ouviram. Vocês ouviram várias pessoas falando no documentário e esse ainda não é o momento que eu quero saber sobre essas pessoas. Eu quero que vocês descrevam para mim quais foram as paisagens sonoras que enquanto estava rolando o som vocês conseguiram fazer uma imagem. Alguém consegue me falar de uma paisagem?

Matheus – O avião.

Edu – O avião? Era avião?

Sala – Carros, trânsito...

Gustavo – Tanque, Jipe...

(brincadeiras)

Mara – Deu pra perceber que era uma destruição de guerra...

(pedindo atenção dos alunos)

Mara – É uma imagem de destruição.

Edu – Que imagem você ouviu, que tinha essa percepção de destruição? Sem a narrativa oral. O que tinha em sons que você “puxou”?

Mara – Ah... Teve um som que ela parou meio do transito, com os carros, tipo...meio que ela poderia ser atacada. Foi isso que eu entendi...

Edu – Que outra imagem ou que outro som passou que vocês conseguiram perceber da destruição?

Mara – Ah... Teve a destruição, mas também no final deu pra perceber que apesar de tudo que tinha acontecido eles estavam felizes. Pelo menos eles tinham aquilo e aquilo era deles.

Edu – Sim, mas o que? Que som? Que efeitos tinham ali que você conseguiu perceber a destruição?

Márcia – Na hora que ela chegou na casa dela, ela falou que o telhado tava caindo e dava pra perceber o barulho dela andando nas telhas, pisando nas telhas, no telhado...

Edu – Pisando no chão? Como ela descreve a casa dela? Você se lembra?

Márcia – Ah tinha vídeo, parabólica... Era tudo bonito, mas depois ficou destruído.

Edu – O que mais que você lembra? Tinha parabólica?

Henrique – 4 ar condicionados.

Edu – 4 ar condicionados, é isso?

Henrique – Sim.

Edu – O que mais vocês lembram? E tinha mais que som que lembrava a destruição?

Tânia – Quando ela pisava nas telhas do chão.

Edu – Esqueçam a narrativa ou aquilo que vocês ouviram falar sobre a destruição. Daquilo que vocês conseguiram ouvir de efeitos quem de vocês conseguiu imaginar a casa dessa senhora da história?

6 alunos aproximadamente (levantam a mão).

Edu – como era essa casa?

Matheus – uma casa chic, sei lá.

Samara – Grande ...

Gustavo – Com 4 ar condicionados.

Alessandra – Para ter 4 ar condicionado a casa é chic. A gente imagina uma casa grande, né? Com uma estrutura grande, com um jardim. Lembra que ela falou que tinha um jardim e que tava tudo destruído?

Edu – Inclusive tem um almoço que acontece nesse jardim depois?

Sala e Alessandra – É!

Edu – Lembram dessa cena? Ok, ótimo! Então vocês “pegaram” o helicóptero no começo, um avião que chega, o trânsito que vocês descreveram. O que mais? A casa que estava destruída, em ruínas. O que mais?

Alice – Eu imagino 40 graus, um lugar muito quente pra ter quatro ar condicionados.

Edu – Então o lugar é quente...

Alice – Quente pra caramba.

Edu – Já pode imaginar como é o clima do Timor, então? É isso? Se vocês não conheciam o Timor, estão se aproximando um pouquinho mais da história dele. Deu pra entender um pouco dessa história, né?

Professora Bia – O Timor Leste fala português e eles estão precisando de professores de todas as disciplinas nesse país, que agora é um país, uma nação. E olha que se eu fosse mais jovem, pelo preço que eles estão pagando por aula eu iria para lá.

Edu – E o carinho que eles tem pelo brasileiro?

Professora Bia – Sim . E o carinho que eles têm pelo brasileiro... E é um pais desse “tamainho”, gente ... Depois vocês procurem no mapa...

Edu – Obrigado, Bia! Tem uma outra coisa que eu gostaria de perguntar pra vocês. Tem um momento que “rola” uma ladainha . O que é essa ladainha? Vocês chegaram a ouvir essa ladainha? O que é uma ladainha? A mãe de vocês não fala de vez em quando: Ah ...para com essa ladainha?

Gustavo – Fofoca.

Edu – Fofoca?

Alessandra – Conversa.

Edu – Choro? Vocês ouviram um choro?

Sala – Sim!

Edu – Sim. E o que vocês têm para me falar sobre o choro que vocês ouviram? O que vocês lembram desse choro?

Márcia – Acho que parece uma criança chorando a morte das pessoas, parece que elas estão sofrendo muito por aquela situação.

Edu – Era isso? Tinha um choro e o que mais vocês entenderam por esse choro?

Alessandra – A mulher falou que tinha perdido um irmão e o pai e por isso eles estavam chorando.

Edu – Então esse choro acontece em praça pública, é isso? Eles iam pra lá para chorar os mortos, por quê? O que acontecia com os mortos do Timor?

Gustavo – Eles não tinham os corpos, jogavam os corpos todos no mar.

Edu – Então não tinha um cemitério para chorar os corpos. Então, as mães se reuniam e levavam o que?

Sala – Flores...

Edu – Era uma ladainha que demorava mais ou menos quantos minutos?

Sala – 20 minutos.

Matheus – Nessa parte que eu ouvi elas falavam que estavam cantando?

Edu – Era uma ladainha, um choro meio cantado, não é?

Edu – Bom... Falamos dos efeitos que vocês ouviram, agora vamos falar sobre as pessoas que vocês ouviram. Tem uma jornalista, né? Vocês se lembram do nome da jornalista?

Sala – (não se lembram)

Edu – Rosely... Rosely Forganés.

Edu – Quem era a dona Manuela?

Henrique – Era a dona da casa.

Gustavo – A dona da casa...

Edu – Que casa?

Gustavo – Da casa chic de quatro ar condicionados.

Edu (pergunta para **Gustavo**) – o que você se lembra da dona Manuela? Ela aparece bastante no documentário.

Gustavo – Como assim? Quando eu ouço a voz dela?

Edu – O que você lembra que ela falou no documentário?

Gustavo – Não me lembro de muito.

Edu – Você só se lembra que ela falou que tinha 4 ar condicionados?

Gustavo – Essa é a parte mais forte que eu lembro.

Edu – O que vocês se lembram dela?

Mara – Ah ... Eu me lembro que ela falava que tinha ocorrido a destruição da casa dela, depois de tudo que ela teve.

Edu – Ela tinha um negócio, você se lembra qual era o negócio dela?

Gustavo – Padaria?

Mara – Eu me lembro que ela tinha algum comércio, mas não me lembro o que era...

Rita – Eu me lembro que por mais que ela tenha perdido seus bens materiais, eu acho que ela ficou mais sentida pela perda da família dela, pelo que ela falou...

Edu – Quem morreu na família dela?

Rita – Foi o tio e o irmão...

Edu – Ela em algum momento chora?

Sala – Sim

Rita – Sim, muito.

Edu – Percebem que ela chora?

Sala – Sim.

Edu – Ela marca um almoço com a jornalista.

Márcia – No jardim.

Edu – E aí ela fala uma coisa muito curiosa para a jornalista. Ela diz...traga...

Gustavo – O azeite.

Edu – Qual é a curiosidade nisso?

Sala – Não sei...

Edu – É como se fosse a única coisa que faltasse.

Edu – Aí tem a participação de alguns missionários, né? O que a Rosely comenta sobre esses missionários?

Rita – (aponta para **Samara**) Ela sabe, mas tá com vergonha de falar...

Samara – Eu disse que eu não me lembro ...

Edu – O que eram os missionários?

Professora Bia - A Alessandra sabe...

Alessandra – Eu me lembro que era uma pessoa que falava que o povo era muito grato por eles terem ido para lá. E quando eles foram para lá, o povo se sentiu muito amado pelo povo do Brasil que foram para lá. Então, eles ficaram muito agradecidos com essa visita deles, que na verdade foi mais uma ajuda do que uma visita.

Edu – E qual foi o trabalho dos missionários lá?

Alessandra – Não lembro.

Edu – Não lembra? Alessandra, foi ótima a sua fala, mas (pergunto para a sala) o que os missionários foram fazer lá?

Sala – (Alguns respondem) – Eles criaram uma escola.

Márcia – E quando eles voltaram estava tudo destruído e estava cheio de refugiados lá.

Edu – depois ela volta lá e conhece outros missionários e quando ela chega lá quem a recebe?

Márcia – São as crianças, não são?

Edu – As crianças da escola. Vocês se lembram, o que as crianças falam?

Renan – Elas aplaudem

Alice – Elas falam alguma coisa, mas eu não lembro.

Edu – Mas é bem recebida?

Sala – É!

Edu – Outro ponto importante. Quantos anos o Timor sofreu a invasão, a dominação de outro país, qual é esse outro país?

Paula – Indonésia...

Edu – Por quanto tempo o Timor ficou sob invasão da indonésia?

Josias – De 99 até 2002?

Edu – 20 e ... 24, 25 anos aproximadamente?

Sala – (Afirma que sim)

Edu – Nesses 24 anos, enquanto acontecia a guerra, por que nada ainda tinha sido feito? O documentário fala sobre isso.

Edu – Tinha um “super herói” que aparece ali, né?

Márcia– Não me lembro o nome dele.

Edu- Mas o que ele fez?

Paula – Ele escreveu 4 livros sobre a história do país...

Márcia– Tinham uns repórteres que passavam...

Edu – Jornalista?

Márcia– Isso ...jornalistas.

Edu – Jornalista, né? Um jornalista, o Max.

Sala – Sim

Alessandra – Foi quem filmou, né? E foi quem se escondeu embaixo ou perto dos cadáveres ou coisa assim.

Edu – Parabéns, Alessandra! Então, o que ele fez? Ele fotografou aquilo tudo... Ele era um jornalista, vocês se lembram da onde?

Edu – Inglaterra. Não é isso? E ele foi para lá e o que ele fez? Fotografou e o que ele fez com essas fotos?

Paula – Se jogou perto de uma cova e se escondeu embaixo dos cadáveres.

Edu – Isso. Ele jogou o filme numa cova e se escondeu embaixo dos cadáveres para se fazer de morto e não pegarem o filme. Depois ele pega esse filme e faz o que com o filme? Joga para o mundo. A partir dessas fotos então que saíram é o que o mundo inteiro começa a perceber que aquele é o maior massacre depois da segunda guerra mundial. E que matou 40 por cento da população. Foi isso que vocês ouviram?

Sala – Afirma com a cabeça que sim.

Edu – Esse jornalista se chama Max Stahl. Têm, inclusive, fotos e notícias sobre ele no Google e vocês podem pesquisar sobre a vida dele. Agora uma pergunta geral saindo um pouco do Timor e falando sobre a situação que a gente tem vivido em nossa cidade e em nosso país. Nós não temos uma guerra, aparentemente, mas gostaria de saber a opinião geral de vocês sobre o que vocês pensam sobre a guerra.

Márcia– Destruição.

Edu – Destruição?

Gustavo – Cada um defendendo o seu lado.

Alice – Ganância.

Professora Bia – Poder.

Edu – Poder?

Sala – Afirma com a cabeça.

Henrique – Dominação.

Edu – E a guerra é necessária?

Mara – Eu acho que não.

Edu – Todo mundo é da paz aqui? Alguém acha que a guerra é necessária?

Mara – Às vezes sim, porque se um país vem querer fazer guerra com outro e outro vai ter que fazer guerra também. É lógico, às vezes um (país) tá certo e outro tá errado. Por isso que é sim e não.

Edu – Vocês se imaginam numa guerra igual ao do Timor?

Sala – Alguns dizem sim e outros dizem não.

Renan – só quando eu jogo videogame.

Rita – Só quando ele joga videogame. Ele! Não eu!

Gustavo – Seria emocionante a minha vida. Um mercenário correndo atrás de mim com uma “catana” na mão. Não seria muito bom.

Edu – No videogame isso é legal?

Gustavo e outros – Não. Isso não é legal.

Henrique – Eu sei que no videogame eu não vou morrer, mas eu me imagino numa guerra, sim. Gosto não só de guerra, mas de exército.

Edu – E ela é necessária?

Henrique – Depende de com quem você está lidando. Se você faz parceria com algum país você não precisa da guerra, mas se o país não aceita, você precisa da guerra.

Matheus – Carregando uma “Falcon” na mão até pode ser.

Edu – O que é uma “Falcon”?

Matheus – É um fuzil das forças armadas.

Edu – Fuzil das forças armadas...

Henrique – Pra sair atirando em todo mundo.

Edu – Fora a guerra, outra coisa que aparece muito no documentário, é a questão da morte. Quantidade de mortos, 40 por cento da população...Qual é a opinião de vocês sobre a morte, independentemente da guerra que nós falamos?

Márcia– É triste.

Rita – Em que sentido a morte?

Edu – Como você pensa que é a morte?

Renan – Eu acho ela interessante porque ...

Sala – (risos)

Renan – Não! Calma aí!

Gustavo – Você se interessa em morrer?

Renan– Eu me interesso... (risos) Porque você vai pra um lugar que você não... Ah... porque você não sabe o que vai acontecer com você depois. Entendeu? Você vai morrer... tá lá... (aponta para o chão com os dois braços)

Sala – (risos)

Leandro - Ah... Eu não sei não... Se lá...

Edu – Quantos anos você tem?

Leandro – 16

Edu – 16 anos? Você já pensou sobre a morte?

Leandro – Ainda não pensei nisso não.

Edu – Nunca?

Leandro – Não...

Gustavo – Quem pensa em morrer?

Sala - (alguns afirmam com obviedade que sim)

Rita – Eu tenho meu ponto de vista. Uns falam que acabou, fim de vida na terra. Pra mim, eu não tenho medo porque eu acredito naquilo que diz um ditado... a vida após a morte... Só que eu já passei pela beira da morte.

Rita – Eu já passei por isso já, não era mais para eu estar aqui. Depois que você vê que você está viva e está na terra, você começa a refletir sobre tudo o que acontece. A gente começa a dar valor à vida. A gente vê... Não sei bem como explicar, não é o fim do mundo para mim, para a gente assim. Tipo, eu e ela (aponta para a **Samara**), pra gente que é da igreja...

Samara – A gente acredita na questão da religião também.

Edu – Qual religião?

Samara – Evangélica... Não na vida após a morte, mas na eternidade, entendeu?

Rita – Pode parecer ruim, mas quanto mais a morte chegar pra gente é melhor, entendeu?

Samara – Porque a gente não morreu (entre aspas com as mãos) entendeu?

Rita e Samara - O corpo da gente morreu, mas a alma não. A alma sobe, entendeu?

Rita – A gente não tem medo da morte, a gente quer que chegue o mais rápido.

Edu – Então são dois pontos de vista? Um que morreu e acabou e outro que você pode estar perto de Deus, é isso?

Rita e Samara – Sim.

Edu – E você, **Matheus**?

Matheus – A minha? A minha opinião? Ah... sei lá ...deve ser legal ... Eu tenho uma certa curiosidade pra saber o que acontece depois da morte... Tenho uma curiosidade... só...

Edu – Medo você tem?

Matheus – Medo eu tenho, mas faz parte... Um dia nós vamos ter que ir . Tem que morrer mesmo.

Edu – E sua opinião, **Ingrid**?

Ingrid – Sem comentários.

Edu – Sem comentários? Já pensou sobre isso alguma vez?

Ingrid – Já, várias vezes.

Edu – E?

Ingrid – Sem condições.

Edu – Você tem muito medo... É isso?

Ingrid – Não.

Lilian– Morreu, morreu.

Ingrid – Não. Seria ruim e também seria bom .Ruim porque muitas pessoas chorariam por você.

Lilian – Ah... Morreu, morreu. Não tem como viver mais mesmo. Se fosse para mumificar, por exemplo... eles acreditam na vida após a morte ... sei lá... Mas pra mim a morte é normal... Morreu, morreu.

Rita – (Para Lilian) Você não acredita nem numa vida após a morte?

Lilian – Não! Morreu, morreu.

Paula – Eu acho que você morre, só o corpo morre, a alma fica vagando por aí.

Márcia – Eu acho que você morreu já era, eu acredito na mesma questão que elas. Na questão da vida após a morte. Alguns irão, outros não. É nisso que eu acredito.

Tânia – Eu não se explicar, mas eu tenho uma certa curiosidade em saber o que acontece depois da morte e se existe mesmo uma vida após a morte.

Edu - Conscientemente vocês acham que tem medo?

Matheus – É só uma curiosidade, não é medo...

Alessandra – É como as meninas estavam falando lá do outro lado, elas acreditam na vida após a morte, eu também acredito. Como a gente também é evangélica, a gente está nesse meio, a gente acredita que a gente não morre, o que morre é a nossa carne e não a nossa alma. A gente descansa pra vinda de Jesus e que aí vai ter o juízo final e ele vai julgar para onde nós iremos, né? Se é para o céu ou para o inferno. Então como elas, eu também acredito nisso, que morrer já era. Eu não tenho medo de morrer e sim como a morte vai vir, se vai ser com dor ou se vai ser de repente, do nada, e se eu vou sofrer, entendeu? Eu fico pensando também nos familiares, nos amigos e no quanto eles vão sofrer, só isso.

Cristiane – Pra mim a morte é um descanso, mas quem sofre é a alma, né? Depende pra onde que a alma vai, é igual ela falou, (aponta para a Alessandra), quem sofre são os familiares também, amigos que vão sofrer, eu me preocupo mais com isso. As saudades que é permanente. Igual...esses dias eu perdi a minha avó e eu só penso nela, porque ela quem me criou, a saudade... E você tem medo da alma dela, entendeu? Onde deve estar (a alma dela), mas como ela era evangélica eu acredito que ela está num bom lugar.

Edu – E a sua religião? Também é evangélica?

Cristiane – Não... Eu ia com ela também, mas eu só visitava.

Edu – E o que você fala sobre alma que sofre? O que é isso?

Cristiane – Depende se vai pro céu ou para o inferno, né? Se isso existir, mas eu creio que isso existe, sim.

Edu – E você fala isso com base em que? Numa religião? Quem te ensinou isso?

Cristiane – A gente vai à igreja e eu já vi isso em várias igrejas. Alguns amigos me chamam e eu vou e sempre a gente escuta falar. E de gente da igreja mesmo falar em mim e falar e alguns que entregam aqueles folhetos falando que o inferno não existe, que o inferno é a terra já, mas eu creio que existe, sim.

Samuel – Ah, morreu, morreu eu acho.

Dimas – Pra mim isso é tudo ilusão.

Edu – Tudo?

Dimas – Tudo ilusão. Morreu já era. Não existe inferno, muito menos céu.

Edu – Não existe? Então morreu e acontece o que?

Dimas – Morreu já era. Você vai ser enterrado e seus parentes vão sofrer, mas e daí? Você já vai estar morto mesmo.

Edu – E como é isso? É como se você estivesse dormindo?

Dimas – Tipo assim, você morreu, seus parentes sofrem, mas não existe esse negócio de céu ou inferno, pra mim, para os outros eu não sei. Pra mim não existe muito menos Deus. Os outros dizem que Deus existe. Cadê a prova? Ele nunca me provou isso.

Josias – Morreu, morreu. É falta de sorte.

Henrique – Acho que você vai morrer e vai dormir e vai ter diversos sonhos como se você estivesse dormindo um sono bom, é isso aí.

Edu – Então, você fica sonhando um tempão?

Henrique – Pra sempre.

Gustavo – Morreu já era, acabou tudo. “Game over”...

Alice – Eu também sou evangélica, então eu acredito que vai morrer a carne, mas a sua alma vai pra um mundo.

Edu – Que mundo? Céu ou inferno?

Alice – É! Pro céu, ou se a pessoa for ruim vai pro inferno. Eu acredito nisso.

Mara – Eu sou meio louquinha, eu acredito em apocalipse também. Eu tomei remédio uma vez e tal e daí eu passei mal e vomitei. Aí eu fiquei pensando... Pra que eu vou querer morrer se tem tanta gente que sei lá... Luta contra um câncer... e quer viver... Então... eu ia me matar e tomei esse monte de remédio, fui para o hospital, para a UTI e naquele tempo sei lá... Eu parei e pensei assim...

Edu – Você tentou então se matar?

Mara – Sim, eu fiquei um mês internada.

Edu – Faz muito tempo isso?

Mara – No outro ano, em 2012.

Mara – Então depois eu pensei, tem tanta gente com câncer tentando sobreviver. Por que eu vou querer morrer?

Edu – O que você queria naquele momento que você fez aquilo?

Mara – Ah... era depressão.

Edu – Vocês já ouviram falar da palavra ritual?

Sala – Sim

Edu – Em algum momento do documentário dá pra perceber algum ritual?

Gustavo – Quando começam a cantar algumas línguas estranhas. Uns tambores loucos.

Edu - E aquilo que as pessoas fazem na praça, aquela ladinha?

Gustavo – É um ritual também...

Alessandra – A Bia falou aqui... as flores que eles entregavam.

Professora Bia– Ir à praça para chorar também é um ritual...

Gustavo – Têm vários rituais...

Edu – Até o ritual que eles cantam pela felicidade não deixa de ser um ritual. Última pergunta. Alessandra... Você perdoaria a Indonésia estando no lugar do Timor Leste?

Alessandra – Perdoaria, porque como eu sou da igreja nós aprendemos que ... Nossa igreja ensina que você tem que perdoar a próximo, né? E amar o próximo como a si mesmo.

Edu – Mesmo sendo do Timor e mesmo sendo a dona Manuela que, por exemplo... Imagina você perdendo pai, mãe...

Alessandra – Eu perdoaria, ficaria com uma mágoa e rancor deles, mas eu perdoaria, eu perdoaria, sim.

Edu – Por que é importante o perdão?

Alessandra - Porque a gente, que nem... aconteceu um fato comigo, mataram meu pai na minha frente e essa mesma pessoa eu perdoei, eu perdoei a pessoa, entendeu? Eu acho que o perdão serve para a outra pessoa aprender também a perdoar, tipo... ela fez um negócio comigo (aponta para a Cristiane), se eu perdoar ela e se num dia alguém fizer alguma coisa com ela, ela vai saber perdoar também, como eu perdoei ela... Eu acredito nisso...

Edu – Qual sua idade, Alessandra?

Alessandra – 16.

Edu – e você **Cristiane**? E você perdoaria estando no lugar do Timor?

Cristiane – Eu também perdoaria. Igual a Alessandra falou, perdoar o próximo, né? Perdoar pra se um dia você precisa ser perdoado.

Edu – Você se sente melhor com isso? Quando você perdoa?

Cristiane – Sim, com certeza meu coração...(sente).

Edu – Não perdoar quer dizer o que?

Alessandra – Eu acho que a gente leva isso pro resto da vida.

Edu – Leva como?

Alessandra – Como um peso, sendo que eu poderia perdoar a pessoa, mas eu escolhinão perdoar, então eu escolho perdoar do que ter que ficar com esse peso na minha consciência.

Edu – Perdoaria a Indonésia, **Samuel**?

Samuel – Não...

Edu – Não?

Samuel – Porque se ele matou meu pai e minha mãe, poderia ser ele no lugar de mim.

Edu – Nesse caso, a guerra é importante?

Samuel – Não, mas eu não perdoaria.

Edu – E você? Perdoaria a Indonésia, **Dimas**?

Dimas – Nem! O maluco vai matar a minha mãe e você acha que eu vou perdoar ele? Eu vou tentar matar a mãe dele também!

Sala – (risos)

Dimas – “Nós matava” a mãe dele até enforcada!

Josias – Não perdoaria se matassem nem minha tia, eu ia ficar louco da vida. Nunca!

Edu – Você acha que não é importante perdoar?

Josias – Não!

Henrique – Não, não perdoaria.

Gustavo – Tambem não.

Alice – Eu tenho a mesma opinião que a Alessandra, eu perdoaria...

Mara – Não, não perdoaria. Eu não me vingaria, mas não perdoaria. Porque quem morreu da minha família não ia voltar. Então eu não perdoaria. Apesar de eu ser evangélica e acreditar em Deus eu não perdoaria.

Edu - Quando a gente não perdoa, há algum benefício?

Mara – Não tem nenhum benefício, como a Alessandra falou perdoar ainda você tira um peso e quando você não perdoa você leva uma mágoa para o resto da sua vida.

Edu – Mesmo assim você levaria uma mágoa?

Mara – Não sei, acho que sim.

Edu - para **Alice** – você consegue exercer esse perdão com facilidade?

Alice – É bem difícil...

Mara - Eu já perdoo muito fácil, mas nesse caso não...

Renan – Não.

Leandro - O cara vai matar a minha mãe e eu vou deixar passar? Ninguém da minha família.

Edu para **Leandro** – E no cotidiano você consegue perdoar mais facilmente?

Leandro – Não...

Rita – Eu perdoaria pela mesma razão que a Alessandra, se você é da igreja você aprende assim. Eu perdoaria.

Edu - Você tem essa facilidade?

Rita – Eu tenho, mais do que a **Samara** não...

Edu – E perdoar, quer dizer esquecer?

Rita – Esquecer não, jamais! Você nunca vai esquecer a perda de uma família sua. A gente perdoaria como? Passou, entendeu? Sem ressentimento nenhum por ele, mas esquecer, jamais.

Samara - Eu poderia demorar pra isso, um tempo pra encaixar os coisas no lugar, mas eu sou uma pessoa muito fácil pra perdoar. Eu não sou nada sem o perdão, porque um dia eu também preciso que alguém me perdoe, do mesmo jeito a pessoa vai precisar do meu perdão também.

Matheus– Não sei! Só passando pelo caso para saber se eu perdoaria, como eu nunca passei por isso... sei lá... Talvez eu perdoaria, talvez não porque a dor é grande e na hora

você fala. E ate quem tá falando isso nunca passou por uma coisa assim, só na hora pra saber.

Ingrid – Eu tentaria perdoar, mas com muita dificuldade nesse caso de perder uma pessoa muito importante.

Edu – Por que você tentaria perdoar ?

Ingrid – Pelo mesmo motivo. Vai que depois eu também preciso do perdão.

Lilian – É perdoando que se é perdoado.

Paula– Não. Eu não perdoaria. Eu tenho certeza que se eu fizesse alguma coisa contra a mãe deles, eles teriam alguma vingança contra mim. Então, por que eu vou perdoar?

Márcia– Eu perdoaria, porque assim. Se eles estão fazendo aquilo é porque para eles, eles estão fazendo a coisa certa. É difícil explicar, mas eles não acham que ele estão fazendo o mal, eles acham que estão fazendo o ideal e a coisa certa. Mas, lógico que eu não iria amar a pessoa como se não tivesse acontecido nada, mas eu iria perdoar. Vai que um dia um preciso desse perdão também.

Tânia – Eu penso como o **Matheuseu** não sei se eu perdoaria, só passando por isso pra saber.

Professora Bia – A minha opinião: ganhava as forças e riscava a indonésia do mapa, como a babilônia que foi riscada do mapa. E acabou! Não se esquecendo, como todos vocês sabem, eu sou descendente de um povo que quase foi extermínado na segunda guerra mundial. Então nas nossas cabeças, nós sempre estamos ganhando territórios e fixando os espaços, porque sempre estão tirando da gente. Então se eu perdesse 40 por cento da população e minha família, eu ganhava forças e tirava a outra do mapa porque assim eles não iriam mais afligir país nenhum.

Edu – O que vocês conseguiram apreender sobre a guerra do Timor? Outro meio de comunicação, como por exemplo, a internet ou a televisão, vocês acham que compreenderiam do mesmo jeito? É tudo igual ou vocês teriam apreendido de outra forma se tivessem feito uma pesquisa na internet ou tivessem visto uma notícia sobre isso num telejornal? O que vocês aprenderam hoje? Foi pouco ou muito? O que vocês levam dessa experiência que a gente teve?

Alessandra - Eu acho que se eu tivesse vendo as imagens eu saberia de mais coisas, porque eu não me ligo muito nas falas. Então, se eu fosse pesquisar na internet ou passasse na televisão, acho que eu prestaria mais atenção no que estaria passando, porque só de escutar assim, não me ligo muito nas falas.

Edu – Mesmo você conseguindo visualizar a casa da dona Manuela você acha que não se liga?

Alessandra- Não... Algumas partes, não o todo. Algumas partes eu não consegui visualizar.

Edu – E na questão de conteúdo, você aprendeu pouco ou muito em relação a esses outros meios?

Alessandra – Foi muito!

Edu – Você conseguiu compreender bastante coisa?

Alessandra – Até mais do que eu imaginaria.

Mara - Eu acho que eu consegui pegar bastante do que eu escutei, porque na internet ok, que você vai ver, tem coisas pra você ler e ver toda hora que você quiser, mas se você parar um pouco e pensar: parar para escutar é bem melhor, porque ver a gente entra na internet e vem tudo o que a gente quer, todo dia se você quiser, mas parar para escutar é uma coisa diferente, muda uma rotina.

Márcia– Eu acho que no rádio, como não tem a imagem você tem que prestar mais a atenção pra você entender, só que eu acho que você não tem todo entendimento porque cada um imagina de uma forma o lugar, cada um pode ter o seu entendimento do assunto, mas se você está vendo não. Você está vendo mais a realidade, você presta mais atenção porque você tem coisas pra olhar. Agora quando você está só ouvindo você pode se distrair e não prestar tanta atenção. E na imaginação você pode imaginar de qualquer forma.

Renan – Eu acho que se for pela internet é mais fácil porque ouvindo dá um pouco de sono e você fica entediado. Na internet lá, vendo as imagens e como tem vídeo você não fica tão entediado.

Gustavo – Eu acho que ouvindo você vai prestar mais atenção. Você vendo o vídeo, você vai ficar entretido com as imagens e não vai ficar muito ligado no som do que a pessoa está falando e contando a história pra você.

Edu – Obrigado a todos, obrigado professora Bia.

Professora Bia– Eu quero falar uma coisa: Gente! Muito obrigada! Parabéns! Só que eu tenho uma coisa pra falar... Cheguei no 1ºH, que estava me dando um problema no começo das aulas e sossegou e o 1ºG também e aí de repente eu vou ter uma coisa hoje importante para mim, eu vou falar assim... Tá vendo meu 1ºG e o 1ºH? Eles fizeram um experimento com três aulas! Vocês nem se perceberam. Então, gente: parabéns! Muito obrigada ... Eu sabia que podia contar com vocês.

ANEXO B**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO****Carta de apresentação**

Senhor Diretor da Escola Estadual Anhanguera,

Ao cumprimentá-lo, venho através deste apresentar o doutorando Carlos Eduardo de Almeida Sá, do PPGE – Uninove, meu orientando que atualmente desenvolve a pesquisa sobre o tema “*O ouvido educado – A audição de documentários radiofônicos em salas de aula do ensino médio, sob o prisma de cultura do ouvir e a teoria da complexidade.*”

A referida pesquisa tem como objeto o estudo da audição de documentários radiofônicos em salas de aula de ensino médio, visando a possibilidade de incentivar a cultura do ouvir nessas salas.

Torna-se necessário, para a complementação desse trabalho, a presença do pesquisador nessa escola para o desenvolvimento das atividades que fornecerão dados complementares à pesquisa e que estarão divididas em dois momentos:

- Diálogo com os professores das turmas selecionadas para esclarecimento da pesquisa a ser desenvolvida com os alunos;
- Audição da peça radiofônica com os alunos selecionados durante a qual serão feitas observações relativas à reação dos alunos, seguida de aplicação do questionário.

Os dados coletados guardarão sigilo absoluto relativo à identificação da escola e dos participantes das atividades.

Agradeço-lhe a atenção e a acolhida que oferecer ao meu orientando.

Atenciosamente,

Professor Doutor Marcos Antonio Lorieri

São Paulo, 18 de março de 2013.

ANEXO C

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: DOUTORADO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Srs. Pais e/ou responsáveis

Ao cumprimentá-los, venho, através deste termo, apresentar-me. Sou doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. A pesquisa que realizo neste momento, intitula-se “*O ouvido educado – A audição de documentários radiofônicos em salas de aula do ensino médio, sob o prisma da cultura do ouvir e a teoria da complexidade*”.

O estudo tem como objeto a audição de documentários radiofônicos em salas de aula de ensino médio, visando a possibilidade de incentivar a cultura do ouvir nessas salas.

Torna-se necessário, para a complementação desse trabalho, o desenvolvimento de uma atividade onde ouviremos um documentário sobre o Timor Leste. Em seguida os alunos responderão verbalmente algumas questões sobre o que acabaram de ouvir.

Para a realização desta atividade, os alunos responderão um questionário, sem informar o nome, onde responderão sexo (masculino ou feminino), idade, além de outras questões que mostrarão sobre o tempo e o hábito que o aluno tem em relação à televisão, internet e outros veículos de comunicação.

A atividade terá duração de no máximo duas horas e será acompanhada por professor ou professores da turma. Durante a audição do documentário o evento será gravado em vídeo exclusivamente para análise e transcrição das falas e expressões dos alunos.

Os dados das falas serão coletados por mim, analisados e utilizados na realização da minha tese de Doutorado. Contudo, convém ressaltar que os alunos e suas opiniões estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes reais dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Outrossim, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de entendimento que o participante ou seus responsáveis venham a ter sobre a pesquisa através do email profeducomunica@gmail.com .

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____,
 R.G_____ concordo que o/a aluno/a _____, sob minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de pesquisa.

Assinatura dos pais ou responsável

Assinatura do Pesquisador - Doutorando Carlos Eduardo de Almeida Sá

Assinatura do orientador da pesquisa - Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri

São Paulo, ____ de _____ de 2013.