

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

**TEXTOS INTERDISCIPLINARES: UM OLHAR INTEGRADO  
SOBRE A AMAZÔNIA, O BRASIL E O CONHECIMENTO**

**Origem e Evolução do Conhecimento (OEC)  
Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC)  
Seminários Integradores (SINT) e  
Interação com a Base Real (IBR)**

**João Tristan Vargas  
Dóris Santos de Faria**  
*Organizadores*

Livro II



HUMANITAS

## **Textos interdisciplinares: um olhar integrado sobre a Amazônia, o Brasil e o conhecimento**

Origem e Evolução do Conhecimento (OEC), Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC), Seminários Integradores (SINT) e Interação com a Base Real (IBR)

Reitora:

*Raimunda Nonata Monteiro*

Centro de Formação Interdisciplinar – CFI

Editora Humanitas

**Conselho Editorial da série Módulos Interdisciplinares – Textos:**

*Adriano Luiz Duarte* – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

*Anselmo Alencar Colares* – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

*Edna Maria Ramos de Castro* – Universidade Federal do Pará (UFPA)

*Jane Felipe Beltrão* – Universidade Federal do Pará (UFPA)

*Jarsen Luis Castro Guimarães* – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

*João Ricardo Vasconcellos Gama* – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

*Maria de Fátima Matos de Souza* – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

*Murilo Leal Pereira Neto* – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

*Ynglea Georgina de Freitas Goch* – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

João Tristan Vargas e Dóris Santos de Faria  
*Organizadores*

## **Textos interdisciplinares: um olhar integrado sobre a Amazônia, o Brasil e o conhecimento**

Origem e Evolução do Conhecimento (OEC), Lógica, Linguagem  
e Comunicação (LLC), Seminários Integradores (SINT)  
e Interação com a Base Real (IBR)

*Série Módulos Interdisciplinares – Textos*  
Livro II

**HUMANITAS**

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará  
CFI – Centro de Formação Interdisciplinar

São Paulo / Santarém, 2017

Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

- T355 Textos interdisciplinares: um olhar integrado sobre a Amazônia, o Brasil e o conhecimento [recurso eletrônico] ; Origem e Evolução do Conhecimento (OEC), Lógica, Linguagem e Comunicação (LCC), Seminários Integradores (SINT) e Interação com a Base Real (IBR) / organizadores: João Tristan Vargas, Dóris Santos de Faria. -- São Paulo: Humanitas ; Santarém : UFOPA : CFI, 2017.  
12.659kb ; PDF. -- (Módulos Interdisciplinares -- Textos ; 2)

ISBN 978-85-7732-313-5

1. Interdisciplinaridade – Estudo e ensino – Amazônia – Brasil. 2. Comunicações. 3. Pesquisa. 4. Bibliotecas. 5. Conhecimento. I. Vargas, João Tristan, *org.* II. Faria, Dóris Santos de, *org.* III Série.

---

CDD 370.19

# SUMÁRIO

Apresentação	7
<b>ORIGEM E EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO (OEC)</b>	
A ciência e suas interpretações históricas: narrativas acerca do nascimento da ciência moderna <i>Francismary Alves da Silva</i>	9
Reflexões sobre a abordagem acadêmica e institucional da interdisciplinaridade <i>Dóris Santos de Faria</i>	25
<b>LÓGICA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (LLC)</b>	
Panorama dos sistemas irradiadores na amazônia brasileira: rádio e televisão <i>Ada Cristina Machado Silveira e Edileuson Almeida</i>	61
A construção da argumentação na resenha acadêmica <i>Gustavo Ximenes Cunha</i>	105
O conceito de resistência à leitura literária <i>Andrei Santos de Moraes</i>	135
<b>SEMINÁRIOS INTEGRADORES (SINT)</b>	
O espaço biblioteca: um ambiente continuado da sala de aula <i>Fernanda Maciel Rufino, Jaqueline Rodrigues de Jesus e Márcio Bezerra da Silva</i>	155
<b>INTERAÇÃO COM A BASE REAL (IBR)</b>	
Elaboração de projetos acadêmicos <i>João Tristan Vargas</i>	173



## APRESENTAÇÃO

Os livros que ora apresentamos são o resultado de uma iniciativa do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com a finalidade de promover o debate interdisciplinar, propósito privilegiado nesta instituição e um dos principais objetivos do CFI, bem como prover importantes referências para a formação de seus estudantes. Trata-se do segundo volume da série Módulos Interdisciplinares – Textos, integrante da coleção Diálogos Interdisciplinares. A série aborda temas relativos aos módulos, denominação pela qual são conhecidas as áreas de estudo interdisciplinar trabalhadas no mencionado Centro:

- Origem e Evolução do Conhecimento (OEC);
- Lógica, Linguagem e Comunicação (LLC);
- Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (SND);
- Estudos Integrativos da Amazônia (EIA);
- Seminários Integradores (SINT)
- Interação com a Base Real (IBR)

O primeiro volume compreendia cinco títulos, correspondentes respectivamente a cinco dos módulos: OEC, LLC, SND, EIA e SINT. A presente publicação trata de questões relacionadas a todos os módulos, porém o conteúdo é reunido em apenas dois títulos.

Embora produzidos para uso da comunidade acadêmica do Baixo Amazonas, eles serão lidos com proveito pelo público em geral, aí incluídos os docentes desta e de outras universidades, além de professores de outros níveis de ensino, pois trazem relevantes informações, reflexões e propostas relacionadas a temas de interesse geral, referentes a diversas áreas. Constituirão, certamente, um precioso apoio para as atividades de ensino desenvolvidas não apenas na UFOPA, mas nas diversas outras instituições de ensino superior deste país, em especial as da região Norte, que busquem uma articulação entre a formação especializada, voltada para a incorporação de conhecimentos de uma área específica, e a formação de indivíduos que ajam como sujeitos da realidade da qual fazem parte. Para tanto (e essa é a preocupação essencial do CFI), é fundamental a aquisição de um conjunto de referências sobre a realidade social, econômica e cultural que permita ao alunado elaborar uma reflexão autônoma.

Os quatorze textos que compõem esta obra, criteriosamente elaborados por pesquisadores de diversas universidades do Brasil, discutem desenvolvimento sustentável, construção da identidade indígena, produção de conhecimento antropológico, direito ambiental, rádio e TV na Amazônia, bibliotecas como suporte à educação e à produção de conhecimento, leitura literária, argumentação em resenhas, a construção histórica da ciência moderna, ordenamento urbano sustentável na Amazônia, interdisciplinaridade e elaboração de projetos acadêmicos. No total, dezenove autores participam deste projeto de publicação. São, na quase totalidade, docentes – da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), da UFPA (Universidade Federal do Pará), da UNIR (Universidade Federal de Rondônia), da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), da UnB (Universidade de Brasília), da UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia), da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) e da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul).

Trata-se de um esforço de sistematização de conhecimento e de reflexão original, voltado em parte para a realidade amazônica e suas relações com o contexto mundial, em parte para a realidade brasileira de modo geral e em parte para a compreensão de problemas relacionados com a produção de conhecimento e com a esfera da educação. O empreendimento, que dá continuidade a uma bem-sucedida experiência de edição desenvolvida nesta universidade, pretende desdobrar-se em outras, que devem contribuir ainda mais com o debate sobre a realidade brasileira e mundial e com a produção de conhecimento de modo geral, sempre com vistas, em especial, à formação integral e interdisciplinar do alunado de nível superior.

*Maria de Fátima Matos de Souza<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Educação, respectivamente pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) e pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Professora do CFI (Centro de Formação Interdisciplinar) da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará).

# A CIÊNCIA E SUAS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS: NARRATIVAS ACERCA DO NASCIMENTO DA CIÊNCIA MODERNA

*Francismary Alves da Silva*<sup>1</sup>

Como se sabe, *revolução científica* é o período da história europeia que compreende o nascimento da chamada Ciência Moderna. Diferentemente do conhecimento medieval, baseado na escolástica aristotélica e nas explicações da verdade e do mundo a partir de noções religiosas, supra-humanas, abstratas e sobrenaturais, a Ciência Moderna nasceu com a aplicação de um *método*. Se o homem medieval baseava a explicação da natureza na dedução aristotélica, o método científico aplicaria a indução, a experimentação, a observação empírica e a razão para explicar os fenômenos da natureza. Essa transformação do modelo escolástico para o modelo científico – processo que se iniciou com a obra de Copérnico (que retirou a Terra do centro do Universo e colocou o Sol em seu lugar), publicada em 1543, e só se concretizou com a publicação do *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* de Newton publicada em 1687 – é o que se convencionou chamar de revolução científica. Mas o conceito de “revolução científica”, bem como a própria história dos fatos da “revolução científica”, variou ao longo dos anos, o que nos possibilita uma avaliação histórica acerca do tema.

Ao longo de sua obra *Revolución en la ciencia* (revolução científica), Bernard Cohen (1989) explica que não seria possível estudar a história da revolução científica sem analisar, conjuntamente, a história da aceção, isto, é, do significado do termo “revolução”. A princípio, com origem no latim antigo, *revolvere*, significava voltar atrás, revirar-se, reler, repetir, repensar. Com o sentido de repetição cíclica, o termo revolução é constantemente encontrado em textos da Idade Média, sobretudo, em textos de Astronomia. Em contraste, no final do Renascimento italiano, no século XVII, o termo

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em História pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Professora do Departamento de História da UNIR (Universidade Federal de Rondônia) de 2013 a 2014 e atual professora da UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia).

começa a adquirir conotação parecida com a que conhecemos hoje, ou seja, significado de ruptura, de reviravolta, de transformação radical. Assim, explica Cohen, durante o século XVII, têm-se duas formas de entender o termo “revolução”. Não por acaso, os dicionários desse período possuíam duas entradas para o termo, uma oriunda da Astronomia (repetição cíclica) e outra relacionada à Política (ruptura, transformação). É também no século XVII, por meio dos tratados metodológicos de Bacon e Descartes, que a palavra “revolução” adquire conotação de progresso, de avanço.

Percebe-se que a expressão “revolução científica” teve diferentes significados ao longo dos anos, dos séculos. Essas alterações nos significados refletem uma mudança na forma de entender a expressão “revolução científica” e podem ser entendidas a partir de leituras distintas que a História fez das ciências. Como dito, tradicionalmente, a revolução científica recobre o período em que as transformações dos fundamentos conceituais e metodológicos dos conhecimentos humanos sobre a natureza foram responsáveis pela institucionalização do que hoje conhecemos sob o rótulo de Ciência Moderna. Seu apogeu teria sido no século XVII, embora tanto as datas quanto os personagens envolvidos diretamente nessas transformações tenham variado de historiador para historiador. De fato, a historiografia sobre a revolução científica produziu relatos distintos quanto às origens, as causas, as negociações, os atores envolvidos e os resultados obtidos. Diante de leituras tão diversas, cabe perguntar: afinal, o que foi a revolução científica? Diante de tantas e distintas narrativas, qual a melhor forma de entender historicamente tal revolução? Essa flexibilidade interpretativa, essas diferentes respostas à pergunta, essas variadas formas de entender a história da revolução científica, conforme aponta John Henry (1998), indica que ela é, sobretudo, uma categoria conceitual desenvolvida pelos próprios historiadores. Sendo assim, seria possível entendê-la como um conceito utilizado por historiadores e não apenas como um fenômeno específico, ocorrido na Europa dos séculos XVI-XVII.

Dentro do campo interdisciplinar da História das Ciências, podemos elencar três momentos distintos em que a utilização do termo “revolução científica” teve grande repercussão. Inicialmente, com Alexandre Koyré, entre as décadas de 1930 e 1950, o termo é consolidado como sendo um objeto de estudo especialmente relevante para o campo da História das ciências. Na sequência, com os estudos de Thomas Kuhn, a expressão “revolução científica” ganha notoriedade e torna-se, de fato, não apenas uma categoria conceitual aplicável aos fatos ocorridos entre os séculos XVI e XVII – fatos que marcaram o nascimento da Ciência Moderna, fatos que ressaltam nomes como Copérnico, Giordano Bruno, Tycho Brahe, Kepler, Galileu, Newton, entre outros – mas também uma expressão que poderia explicar o funcio-

namento da ciência *na atualidade*. Em outras palavras, para Thomas Kuhn, as revoluções científicas seriam a estrutura funcional da própria ciência. Por último, com os estudos de Steven Shapin, o termo revolução científica parece ser “desmascarado” e julgado como sendo um conceito vago criado por historiadores, um conceito cuja utilização deveria ser abandonada. Ao analisarmos a narrativa de três historiadores das ciências que, em momentos diferentes, em lugares e instituições diferentes, se empenharam nos estudos da “revolução científica”, é possível perceber como a sociedade interpreta a ação dos cientistas, ressignificando-a, valorando-a, reinventando-a.

Até o início do século XX, os historiadores das ciências escreviam seus relatos históricos de uma forma bastante específica. Baseavam seu ponto de vista historiográfico no julgamento dos valores do passado tendo por base os valores atuais e fixavam-se em acontecimentos que pareciam ter conduzido à atualidade, narrando, sobretudo, a história dos vencedores (BUTTERFIELD, 2002). Em outras palavras, era comum que os historiadores olhassem para as teorias científicas produzidas pelos cientistas<sup>2</sup> do passado identificando as teorias atuais em estado embrionário. Assim, em suas narrativas históricas, o desenvolvimento da ciência era entendido como sendo a acumulação do conhecimento, desde seu estágio inicial até o estágio atual. O empreendimento científico, portanto, era narrado como sendo um caminho retilíneo, de progresso ininterrupto e cumulativo de conhecimentos. Em oposição a isso, Alexandre Koyré propôs o entendimento do desenvolvimento científico como uma ruptura, um momento de descontinuidade entre distintas formas de conhecimento, e não como uma acumulação de teorias, de conhecimentos. Em seus trabalhos históricos, o historiador das ciências Alexandre Koyré concentrou especial atenção ao nascimento da Ciência Moderna, ou seja, às transformações dos conhecimentos científico-filosóficos de meados do século XVII. Ainda que Koyré não tenha sido o responsável por cunhar a expressão “revolução científica” na área de História das Ciências, pode-se dizer que esse autor foi responsável por tornar a expressão mais precisa e, ainda, difundir o conceito de desenvolvimento científico por meio de rupturas (OLIVEIRA, 2002). Podemos considerar que Koyré foi o responsável por ressignificar a noção de desenvolvimento científico, fundando, assim, uma

<sup>2</sup> Utilizo a palavra “cientista” para me referir aos *filósofos naturais*, que seria a expressão mais exata. Entre os séculos XVI e XVII, o termo “ciência” não estava estabelecido, pois a filosofia e a ciência não estavam delimitadas, diferenciadas. Uma vez que estamos tratando de um período anterior à Ciência Moderna, seria incongruente chamar esses eruditos de “cientistas” sem antes fazer uma ressalva, como essa que agora proponho. Optei pelo termo “cientistas” por uma questão estilística, para facilitar o entendimento das questões aqui discutidas, ou seja, questões referentes à “revolução científica”.

vertente histórica referente aos estudos sobre a revolução científica. Depois de Koyré, vários historiadores passaram a olhar e a entender o nascimento da ciência moderna por meio da ideia de ruptura, de revolução.

Koyré não entendia o caminho do desenvolvimento científico como uma linha reta, de forma cumulativa em direção ao progresso da ciência. Para o autor, os erros, as concepções equivocadas dos próprios cientistas poderiam explicar muito bem o caminho do desenvolvimento da ciência em diferentes tempos históricos. Koyré explica que talvez esses erros, percalços ou falhas pudessem ensinar mais sobre o desenvolvimento científico do que as grandes descobertas, pois esclareceriam a natureza dos impedimentos científico-conceituais das mentalidades do período em que viveu determinado homem de ciência. Apesar de descrever o pensamento de Galileu e Descartes, entre outros personagens, Koyré não narra a história dos grandes gênios tal como era feito pelas narrativas históricas até então desenvolvidas. Além de entender os erros como fatores relevantes para o desenvolvimento da ciência, esse autor procura entender a estrutura de pensamento e, principalmente, as alterações das estruturas de pensamento desses e de outros personagens menos conhecidos. O autor descreve as mudanças ocorridas no século XVII como sendo a passagem da ciência contemplativa para a ciência da práxis, isto é, do modelo orgânico, qualitativo e impreciso advindo da Antiguidade aristotélica e corroborado pela Igreja Católica durante a Idade Média, para a mecanização da concepção de mundo que daria origem à Ciência Moderna. Não se tratava de narrar a descoberta de novas teorias, tão somente. Ao narrar as transformações do século XVII, Koyré descreve alterações profundas na estrutura do conhecimento de determinado tempo histórico do passado.

Assim, o autor descreve as concepções de Nicolau de Cusa sobre a relativização do universo infinito, por exemplo. A concepção de infinito seria um dos entendimentos necessários para a transformação astronômica que retiraria a Terra do centro do Universo e colocaria o Sol, estudos astronômicos que deram início ao que chamamos de *nascimento da Ciência Moderna*. Cusa teria sido o primeiro a se apropriar da concepção de infinitude, tal como havia sido proposta na Antiguidade grega. Koyré cita os trabalhos de Copérnico, sobretudo o *De revolutionibus orbium coelestium*, traduzido como *As revoluções dos orbes celestes*.<sup>3</sup> A obra de Copérnico possibilitou, em longo prazo, transformações mais efetivas nas estruturas de pensamento de outros cientistas. Ou seja, Koyré considera que Copérnico tenha sido mais revolucionário, ou melhor, uma referência mais revolucionária para seus seguidores do que Nicolau de Cusa. Daí a importância dos trabalhos

---

<sup>3</sup> Conferir em COPÉRNICO, Nicolau. *As Revoluções dos Orbes Celestes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

de Copérnico, ainda que ele não tenha conseguido, sozinho, criar uma Nova Física, a Física da Ciência Moderna.

Vários seguidores interpretaram as idéias copernicanas como caracterizando a *infinitude* do universo, como Riccioli, Huygens e McColley. Contudo, o sistema de Copérnico ainda era um sistema hierárquico, perfeito e *finito*. Um sistema que se adequava muito bem às explicações de mundo tipicamente religiosas da Idade Média. Koyré diz que, tecnicamente falando, o sistema proposto por Copérnico era medieval, pois descrevia as estrelas como incomensuráveis, o que não é o mesmo que afirmar a infinitude do universo. Declarar que o firmamento é maior do que se imaginava não implica em dizer que o mesmo seja infinito; trata-se de uma questão qualitativa e não quantitativa. Muitos historiadores afirmavam que esse “passo além” em direção à concepção de universo infinito teria sido dado por Giordano Bruno, apoiando-se na filosofia antiga de Hiparco. Mas, baseado em estudo de fontes primárias, Koyré descreveu os trabalhos de *Thomas Digges* como os detonadores da concepção de universo infinito. De qualquer forma, na visão de Koyré, a proposta da infinitude do universo só teria sido formulada de forma precisa, resoluta e consciente com o pensamento de *Giordano Bruno*. Bruno utilizava o princípio da razão suficiente, isto é, ele operava satisfatoriamente bem a transição da percepção sensorial para a intelectual. Não se prendia apenas aos fatos observáveis, mas era capaz de projetar intelectualmente novas idéias, criando, assim, precedentes para novas “formas ou estruturas de pensamento”. Tal passo teria sido fundamental para entender o universo como infinito, visto que essa característica não poderia ser observável, mas poderia ser formulada em teoria.

Esse passo dado por Giordano Bruno – projetar intelectual e teoricamente as novas idéias – também foi importante para entender a nova estrutura de pensamento da revolução científica do século XVII, segundo explica Koyré. Para o autor, Giordano Bruno seria o melhor realizador, antes de Galileu, da nova “estrutura de pensamento” responsável pela revolução científica. Assim como na proposta de Bruno, para Galileu a *experiência* era a experiência do pensamento, e não apenas a experiência observável. É muito comum entendermos o nascimento da Ciência Moderna pela passagem do modelo de explicação do mundo aristotélico, medieval, dedutivo, para o modelo empírico de Francis Bacon. Mas, explica o historiador Alexandre Koyré, o pensamento de Giordano Bruno – ainda que fosse repleto de concepções mágicas e obscuras e medievais – possibilitava a formulação de concepções teóricas que, embora não pudessem ser visíveis, experimentadas e comprovadas na realidade (tal como a idéia de infinito), possibilitavam a concretização de novos experimentos, de avanços científicos (KOYRÉ, 2006 e 1986).

A concepção de universo infinito é uma concepção metafísica, ou seja, poderia servir de base argumentativa para a ciência empírica dos modernos, mas não poderia se basear em experimentos. A concepção metafísica de que o universo era infinito permitiria a realização de novos experimentos, de novos cálculos, de novos testes indutivos, a criação de novas ferramentas técnicas, mas, por outro lado, a infinitude não poderia ser observada no mundo concreto, portanto não poderia ser comprovada empiricamente. Seria, pois, uma concepção metafísica, teórica, abstrata, algo que aos poucos passaria a habitar o imaginário dos homens de ciência. Por isso, homens como Johannes Kepler não admitiram à infinitude do universo. Kepler nunca aceitou as concepções abstratas, apenas as concretas. Pelos dados concretos, Kepler afirmava a finitude do universo, em oposição à concepção de infinito formulada por Giordano Bruno. Isto é, Kepler teria se prendido ao empirismo factual para negar o infinitismo. Assim, apesar de toda a importante contribuição de seus estudos, por se prender ao experimentalismo e não aceitar a formulação abstrata, Kepler manteve-se adepto da tradição aristotélica.<sup>4</sup> Nesse sentido, explica Koyré, Galileu seria o melhor realizador de uma nova estrutura de pensamento moderna, de uma nova concepção de conhecimento, isto é, da concepção moderna de ciência. Quanto ao firmamento, Galileu não toma partido. Embora se inclinasse para o infinitismo, afirmava que “ninguém no mundo sabe, ou tem a possibilidade de saber, não só qual é a forma [do firmamento] como sequer se ele tem alguma forma” (GALILEU *apud* KOYRÉ, 2006, p. 86).

Em seu *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (Diálogo sobre os dois maiores sistemas do mundo<sup>5</sup>), o florentino faz oposição a Ptolomeu, Copérnico e Kepler. Por fim, acaba corroborando a visão de Cusa e Bruno: “o centro do universo que não sabemos onde localizar ou se existe mesmo” (GALILEU *apud* KOYRÉ, 2006, p. 87). É possível que a condenação de Bruno e a condenação dos trabalhos de Copérnico tenham deixado Galileu receoso, explica Koyré. Ou ainda, pode ser que essa não fosse de fato sua questão principal. De qualquer forma, pode-se entender o pensamento, ou a estrutura de pensamento de Galileu como uma fusão entre as concepções contemporâneas de Francis Bacon (experimentação) e de Descartes (razão). Galileu uniria a razão ao experimento. Por isso sua experiência era a experiência do pensamento e não apenas as experiências observáveis da indução.

<sup>4</sup> Desde já é possível perceber como Alexandre Koyré amplia a visão de que as transformações do século XVII seriam fruto da empiria, do experimentalismo científico, muito comuns nas narrativas históricas do século XIX e XX.

<sup>5</sup> Conferir em GALILEI, Galileu. *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo*. Tradução, introdução e notas de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Discurso editorial: FAPESP, 2001.

Por isso Galileu entendia a matemática como uma realidade observável no mundo empírico. Suas idéias eram sustentadas pelo realismo matemático.

Para Alexandre Koyré, historiador da ciência que se dedicou a estudar a revolução científica e o nascimento da Ciência Moderna, a passagem do conhecimento medieval para o conhecimento moderno não seria apenas baseada em experimentos indutivos, na criação do método científico. Embora esses métodos fossem relevantes, para o autor, uma revolução seria, antes, uma transformação na mentalidade, nas formas de pensar, nas estruturas de pensamento dos homens de ciência. Assim, historicamente, a diferença entre o homem medieval e o homem moderno seria menos a criação do método científico e mais a criação de uma forma de pensamento, de uma mentalidade, de uma aparelhagem mental (FEBVRE, 2009) que possibilitasse os novos conhecimentos. Seria como se, antes de criar o método científico, o homem criasse a concepção a partir da qual seria possível entender o mundo pela ciência e não mais pela religião. Essa forma de narrar a revolução científica seria, conforme Alexandre Koyré, uma forma historicamente mais viável de entender a passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Analisar o nascimento da Ciência Moderna a partir das concepções e das mentalidades seria uma forma mais interessante do que simplesmente afirmar o nascimento de um novo método empírico-indutivo, tal como é comum entre a maioria dos historiadores ainda hoje.

Se o historiador Alexandre Koyré defendia a concepção de que uma revolução científica era antes uma ruptura nas formas de pensar a ciência, outro autor, físico de formação e historiador da ciência por profissão, Thomas Kuhn, seguiu caminho semelhante, mas com repercussão imensamente maior. Seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, publicado em 1962, tornou-se o maior *bestseller* acadêmico de todos os tempos, tendo vendido mais de um milhão de cópias até o final do século XX e sendo traduzido para mais de vinte línguas diferentes (CONDÉ, 2013, p. 7). Thomas Kuhn, assim como Alexandre Koyré, acredita que uma revolução científica seja uma ruptura conceitual nas mentalidades científicas, mas, indo além, Kuhn introduz a dimensão revolucionária na dinâmica das ciências (CONDÉ, 2005). Em outras palavras, para Kuhn a ciência sempre se desenvolveria por meio de rupturas, de revoluções científicas.<sup>6</sup>

Mas para introduzir a dinâmica revolucionária na dinâmica das ciências, Thomas Kuhn criou, em seu *bestseller*, todo um conjunto de explicações e definições teóricas que se tornaram amplamente conhecidas. A história do nascimento da Ciência Moderna narrada por Thomas Kuhn possui seme-

<sup>6</sup> Daí a utilização da expressão “revolução científica” no plural, “revoluções científicas”.

lhanças com a história narrada por Koyré. No entanto, há uma importante diferença entre as análises desenvolvidas por esses autores; tal fato torna suas narrativas finais especialmente diferenciadas. Para Thomas Kuhn, uma revolução científica não teria sua motivação em questões “internas”, isto é, teóricas, filosóficas, conceituais dos homens de ciência. Não seriam apenas as transformações nas estruturas de pensamento dos cientistas que permitiriam uma revolução científica. Estas questões ditas “internas”, obviamente, continuariam sendo importantes e são expressas na obra de Kuhn, mas o autor preocupou-se em analisar, também, a influência das questões ditas “externas” ao longo das transformações dos modos de produção de conhecimento. Em outras palavras, o autor preocupou-se com questões referentes às demandas socioculturais dessas transformações. Preocupou-se em saber como Copérnico, por exemplo, pôde lançar as bases para a destruição do sistema que ele próprio tentava aprimorar. Ou seja: como um cientista escolástico poderia conjurar contra o sistema em que fora formado? Sendo que deveríamos considerar, ainda, o fato de Copérnico ser parte do corpo eclesiástico da Igreja, a instituição detentora do conhecimento acerca do mundo naquele período. E mais, Kuhn se questiona: como poderia um cientista empreender estudos diametralmente díspares das teorias em voga (KUHN, 2002)? Como foi possível promover transformações tão contundentes (ou revoluções) em determinadas áreas das ciências? Para entender esses passos da produção do conhecimento, Kuhn busca entender os estágios das transformações, isto é, como se chega a uma inovação, por que o cientista tende a recusar novas teorias, ou quais os processos para sua adoção.

Para responder essas questões, Thomas Kuhn não analisará apenas o pensamento dos cientistas e das teorias por eles formuladas, tal como o fizera Koyré. Somará a isso, as questões sociais, as possibilidades de divulgação das descobertas, os costumes sociais da época, as questões políticas, econômicas, religiosas, entre outras. Tudo isso encontra lugar em sua narrativa. De acordo com a proposta kuhniana, se as conjecturas teóricas copernicanas não foram aceitas em determinado momento, fatores como os religiosos, por exemplo, também deveriam ser considerados importantes balizas para o entendimento desse fato. “A astronomia já não está completamente separada da teologia. Mover a Terra pode implicar o movimento do Trono de Deus” (KUHN, 2002, p. 131). É válido perguntar: qual foi a estratégia, adotada por Kuhn, que o permitiu narrar essa diversidade de fatores? Para estabelecer essa narrativa plural, que diz respeito tanto aos aspectos “internos” quanto aos aspectos mais amplos do contexto, “externos”, Kuhn dividiu as transformações em dois períodos. Ao longo de sua narrativa, o autor delimita um período de dominação de uma teoria e, em contrapartida, um período de crise e emergência de uma nova teoria. Por meio dessa divisão, o autor poderia dar maior

ênfase a um tipo de elemento em detrimento de outro. Por exemplo, o autor poderia concentrar-se mais nas negociações sociais da comunidade científica (um fator externo) durante o período chamado “ciência extraordinária”.<sup>7</sup> Em oposição, poderia concentrar-se mais nas questões teóricas (um fator interno) durante o momento de dominação de um “paradigma”<sup>8</sup>, chamado “ciência normal”. Essa estrutura proposta para descrever as revoluções científicas só pode ser construída com o auxílio de conceitos como: “ciência normal”, “ciência extraordinária”, “paradigma”, “quebra-cabeça”, “anomalia” e “crise”, entre outros. No livro *A estrutura das revoluções científicas*, os conceitos ali desenvolvidos configuram um importante documento para compreender o olhar kuhniano sobre as revoluções nas diversas áreas do conhecimento.

Segundo explica Thomas Kuhn, quando um “quebra-cabeça” se torna insolúvel, isto é, quando os pesquisadores não conseguem mais resolver um problema científico, o mesmo torna-se uma “anomalia”. Os “quebra-cabeças” traduzem o fazer científico rotineiro, aquilo que leva os cientistas ao laboratório, ou à mesa de trabalho, todos os dias. Tais quebra-cabeças podem ser tomados como base do desenvolvimento científico cumulativo. As anomalias, entretanto, destoam muito desse desenvolvimento cumulativo. Uma anomalia é um problema que não pode mais ser resolvido conforme o arcabouço técnico-conceitual da teoria científica em vigor, “isto é, [ela é] um fenômeno para o qual o **paradigma** não preparara o investigador” (KUHN, 1990, p. 84, *grifo meu*). Durante o período em que os cientistas trabalham na solução de quebra-cabeças rotineiros, a produção daí oriunda é chamada por Kuhn de “ciência normal”. Durante o período delimitado como “ciência normal”, ou seja, sob as concepções permitidas pelo “paradigma” vigente, desenvolve-se aquilo que Kuhn chamou de *pesquisa normal*. As pesquisas normais constituem operações de limpeza de uma dada teoria, sua aplicação de métodos e estratégias. O termo *paradigma* pode ser entendido como sendo um conjunto de valores e técnicas compartilhados pelos cientistas. Pode, ainda, ser entendido como as próprias teorias que regem todos os valores,

<sup>7</sup> *Ciência extraordinária* corresponde à pesquisa diferenciada que o cientista desenvolve frente a um problema insolúvel. Paradigma, um termo polissemico, poderia configurar tanto uma teoria quanto uma prática, um método, uma linguagem científica ou uma concepção de mundo. Assim, a *ciência normal* corresponde ao período em que o pesquisador resolve problemas científicos sob a égide de um paradigma. Para maiores detalhes, ver: Kuhn (1990).

<sup>8</sup> Seria difícil encontrar uma definição exata para o termo paradigma porque o mesmo sofreu, segundo vários dos críticos de Kuhn, um processo de polissemia ao longo da obra kuhniana. Para maiores informações sobre as críticas ao termo, ver MASTERMAN, Margaret. A Natureza de um Paradigma. In: LAKATOS, I; MUSGRAVE, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

técnicas, crenças e soluções de quebra-cabeças. Sendo assim, os paradigmas podem ser considerados peças-chave para o entendimento dessa nova visão a respeito das revoluções científicas, pois, segundo o autor, é possível falar em “revolução científica” como sendo a troca de paradigmas (KUHN, 1990).

Podemos entender melhor, agora, o conceito de “anomalia”. Quando um determinado paradigma não consegue mais originar os modelos que resolvem os problemas científicos ou quando um paradigma não consegue mais responder uma questão crucial, os cientistas deparam-se com “anomalias” (KUHN, 1990). Durante a existência desses problemas insolúveis, os cientistas praticam a chamada “ciência extraordinária”, ou seja, um fazer científico diferenciado da ciência normal. Conforme narra Kuhn (1990), os cientistas tendem a negar a existência de uma anomalia, pois estão submetidos às concepções do paradigma vigente e, em geral, não querem negar a tradição na qual foram formados e a qual acreditam ser a correta. Contudo, muitas vezes, as anomalias tornam-se pontos cruciais para o desenvolvimento científico. Isto é, sem solucionar determinado problema – anomalia – todo o conjunto teórico-conceitual estaria inviabilizado de progredir em seus estudos. Assim, todo o paradigma estaria sob suspeita, sob questionamento. Quando uma anomalia se torna patente para a comunidade científica, tem-se o que Kuhn denomina de “crise”. Durante esse período, novas explicações, conjecturas e mesmo novos paradigmas surgem como possibilidades de resposta ao problema insolúvel para o paradigma vigente.

Essas novas possibilidades rondam os cientistas, e os mesmos passam a testar novas alternativas. Quando uma via de respostas é encontrada, ou seja, quando novos argumentos conseguem responsabilizar-se pelas respostas de uma determinada questão, antes insolúvel, tem-se a eleição de uma nova teoria. Quando isso ocorre, um novo paradigma é aceito e, com ele, um novo aparato de crenças, técnicas, fórmulas, teorias e valores. Tal transformação, descrita conceitualmente por Thomas Kuhn como sendo a passagem do paradigma A para o paradigma B, tendo como momentos intermediários as anomalias, a ciência extraordinária e a crise da ciência normal e de seu respectivo paradigma, configura o que chamei anteriormente de nova forma de entender as revoluções científicas:

**A transição para um novo paradigma é uma revolução científica,** tema que estamos finalmente preparados para abordar diretamente. [...] Confrontados com anomalias ou crises, os cientistas tomam uma atitude diferente com relação aos paradigmas existentes. **Com isso, a natureza de suas pesquisas transforma-se de forma correspondente** (KUHN, 1990, p. 122, *grifos meus*).

Por criar conceitos didáticos e amplamente difundidos, por introduzir a dinâmica das revoluções, das rupturas no desenvolvimento científico, os trabalhos de Thomas Kuhn ampliaram a noção de revolução científica, tal como teria sido utilizada, ressignificada, por Alexandre Koyré. O trabalho desenvolvido por Kuhn deixou apontamentos que possibilitaram às gerações seguintes desenvolver novas formas de entender o empreendimento científico e, sobretudo, a revolução científica, agora entendida, de fato, como um conceito passível de ser aplicado a qualquer área da ciência em questionamento, em mudança, em transformação, e não apenas ao nascimento da Ciência Moderna. Após a publicação do *bestseller* kuhniano, novas formas de entender, narrar e avaliar as ciências surgiram no cenário histórico das décadas seguintes. Entre essas novas formas de se entender a revolução científica, e as demais transformações, as revoluções científicas, podem-se citar os trabalhos de Steven Shapin. Segundo esse autor, a revolução científica, tal como teria sido descrita pelas obras de Alexandre Koyré, Thomas Kuhn e por toda uma tradição histórica, não teria existido, seria fruto de um mito criado por ilustres historiadores (SHAPIN, 2000).

No livro *The Scientific Revolution* (A Revolução Científica), publicada pela University of Chicago Press em 1998, Shapin realiza um ensaio bibliográfico que tem como objetivo analisar as narrativas históricas que abordaram o que se teria convencionalmente chamado de “revolução científica”. O tema desse ensaio historiográfico são os relatos históricos descritivos sobre a revolução científica. Tal procedimento normativo pode ser encontrado na fortuna literária de Alexandre Koyré e Thomas Kuhn, entre outros. Essas são as fontes, as narrativas históricas analisadas e criticadas por Shapin em *The Scientific Revolution*. A primeira e talvez mais impactante frase de Shapin pode, também, ser considerada essencial para o entendimento do legado crítico shapiniano: “A Revolução científica nunca existiu, e este livro é sobre ela” (SHAPIN, 2000, p. 17, *tradução minha*).

Mas quais os motivos que levaram Shapin a tal afirmação? Vejamos. Segundo Shapin, em 1943, Alexandre Koyré explicou o que seriam as transformações conceituais que representam o núcleo da revolução científica. Eram as transformações nos conceitos científico-filosóficos, nas formas de pensar que regiam as formas de conhecer o mundo. A partir daí, teria se formado o que se pode entender como *vertente historiográfica* da revolução científica. Isto é, a partir dos trabalhos de Koyré, outros autores se empenharam em narrar e descrever as transformações conceituais, técnicas e filosóficas de um longo período, que vai do século XVI ao século XVIII. Posteriormente, intelectuais como Thomas Kuhn, entre outros, aprofundaram os estudos sobre as transformações científicas, tal como elaboradas inicialmente pelo entendimento koyreniano. Mas, a despeito dessas leituras

históricas, para Shapin não há uma essência comum nas reformas científicas do século XVII que possa configurar uma revolução científica. Isto é, não existe uma história coerente e única capaz de captar todos os aspectos da ciência e de suas transformações que possa receber a denominação conceitual “revolução científica”.

Já que, a partir do meu ponto de vista, não existe uma essência de Revolução científica, é legítimo contar com uma multiplicidade de histórias, na qual cada uma delas centra a atenção em alguma característica real dessa cultura do passado (SHAPIN, 2000, p. 28, *tradução minha*).

É por esse motivo, explica Shapin, que Koyré dá maior ênfase aos estudos galiláicos, enquanto Kuhn enfatiza as atividades de Copérnico. A escolha de diferentes atores, tanto quanto de distintos fatos (descobertas científicas), implica uma seleção, um recorte natural em qualquer relato histórico. O argumento central de Shapin é que, tendo em vista essas inúmeras versões, não existe nada como uma história definitiva, acabada, exaustiva ou completa sobre a revolução científica. O recorte reflete uma escolha do historiador, reflete um objetivo determinado, explica Shapin. É sabido que vários historiadores escolheram a Física matemática e homens como Galileu, Copérnico ou Newton. Mas esse é apenas um lugar de honra escolhido pela historiografia tradicional, canônica da revolução científica. Segundo Shapin, essa é apenas uma versão, como seriam possíveis tantas outras. A escolha pela querela entre Thomas Hobbes e Robert Boyle, analisada por Shapin e Schaffer no livro *O Leviatã e a bomba de ar*, por exemplo, reflete o interesse em relatar de forma conjunta, intrínseca, tanto a ciência quanto as questões políticas. Uma forma pouco usual na historiografia tradicional do tema: analisar um debate entre um cientista (Robert Boyle) e um cientista político (Thomas Hobbes). Sem dúvida, o objetivo de Shapin é chamar a atenção para a heterogeneidade cultural da ciência do século XVII, por isso sua escolha (Hobbes e Boyle) reflete seu objetivo final.

Segundo o mito que se criou sobre a revolução científica, explica Shapin (2000), os filósofos alcançaram certezas sobre o mundo natural, mecânico e matemático, ao preço de romper com a idéia da “aparência” subjetiva das coisas. Buscava-se mostrar as coisas como elas realmente eram. Consequentemente, convencionou-se que o êxito na explicação do mundo está relacionado com a separação entre a filosofia tradicional e a filosofia do conhecimento. Contudo, explica o autor, emerge um paradoxo: quanto mais objetivo e desinteressado um corpo de conhecimento se mostra, mais poder político e social ele terá. Um exemplo disso é o prestígio que a ciência goza na sociedade atual, por exemplo. Esse paradoxo seria outro legado da revolução científica: pela separação entre a ciência e os

assuntos políticos, religiosos e culturais – o que marcou a passagem do mundo medieval-escolástico para o mundo da precisão do método científico – formou-se um corpo de conhecimentos social, política e religiosamente útil, coeso. “Essa é a posição dos modernos dos finais do século XX: o valor mais poderoso de nossa cultura é o corpo de conhecimentos que consideramos que estão menos relacionados com o discurso sobre os valores morais” (SHAPIN, 2000, p. 205, *tradução minha*). Essa é uma visão que se desenvolveu no século XVIII e que foi defendida acriticamente pelos historiadores do século XX, bem como pela historiografia da revolução científica, analisa Shapin (2000).

Em síntese, estamos frente a três narrativas diferentes acerca do nascimento da Ciência Moderna e, além disso, frente a três concepções diferentes para a ideia de revolução científica. Alexandre Koyré, ao ressignificar o termo “revolução científica”, inaugura novos estudos, pesquisas que se tornaram canônicas na área da História das ciências. Ademais, Koyré ressaltou a relevância de questões teóricas, das estruturas de pensamento, das mentalidades no surgimento da Ciência Moderna. Uma visão contrastante em relação a narrativas históricas que descreviam esse processo de forma cumulativa a partir do aparecimento do método empírico, da indução e da construção de equipamentos técnicos, tão simplesmente. Em linha semelhante, Thomas Kuhn possibilitou o entendimento de questões sociopolíticas no processo de desenvolvimento científico, além de construir conceitos que possibilitaram entender a dinâmica das ciências de forma geral em processos de rupturas, de revoluções científicas. Seria, segundo Kuhn, possível explicar o desenvolvimento de qualquer campo do conhecimento científico por quebras de paradigmas e revoluções científicas. Por fim, Steven Shapin, apesar de criticar as variadas narrativas acerca da revolução científica, afirmando que a mesma não passaria de uma invenção de historiadores, permitiu compreender questões relativas aos valores angariados pelas ciências no âmbito social, político, econômico e cultural, além de chamar a atenção para a heterogeneidade cultural da ciência do próprio século XVII, o período da revolução científica.

Diante de tantas narrativas históricas sobre a revolução científica, resta indagar sobre suas validades. Mais especificamente, diante de três formas diferentes de analisar os acontecimentos que levaram ao nascimento da Ciência Moderna pela chamada revolução científica, e pelas distintas formas de categorizar o próprio conceito de revolução científica, pode-se perguntar: como entender o nascimento da Ciência Moderna, afinal? Como compreender o conceito revolução científica? Ainda que os três historiadores das ciências aqui mencionados, Alexandre Koyré (1892-1964), Thomas Kuhn (1922-1996) e Steven Shapin (1943-) tenham visões diferentes sobre

o processo histórico que teria levado ao nascimento da Ciência Moderna<sup>9</sup> e, além disso, visões diametralmente distintas acerca do entendimento do próprio conceito de revolução científica, é possível concluir que as três visões são válidas para a análise histórica das ciências. São visões que possibilitam reflexões relevantes para o historiador das ciências, para o cientista e para a sociedade. É possível que Steven Shapin estivesse certo, enfim, ao afirmar que não existe nada como uma história definitiva, acabada, exaustiva ou completa sobre a revolução científica. Existem sim, *histórias* sobre o nascimento da Ciência Moderna, *histórias* sobre a revolução científica – o que é uma visão da História amplamente reconhecida entre os historiadores na atualidade: sabe-se, em consenso, que não é possível narrar de forma exaustiva, *verdadeira*, determinado fato, determinado objeto ou conceito. A pluralidade de narrativas, de atores envolvidos no processo, de acepções do termo “revolução científica” constituiriam a própria riqueza histórica acerca do tema. O que não invalida críticas, nem permitiria o completo relativismo, mas, outro lado, ampliaria o corpus histórico da História das ciências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTTERFIELD, Herbert. *The Whig interpretation of History* (1931). Html edition for ©Eliohs by Guido Abbattista, 2002. Disponível em: <<http://www.eliohs.unifi.it/testi/900/butterfield/index.html>>. Acesso: 19 jan. 2014.
- CONDÉ, Mauro L. L. Paradigma *versus* estilo de pensamento na História da Ciência. In: FIGUEIREDO, Betânia G.; CONDÉ, Mauro L. L. *Ciência, história e teoria*. Belo Horizonte: Argymentvm Editora, 2005, p. 123-146.
- CONDÉ, Mauro; PENNA-FORTE, Marcelo do Amaral. *Thomas Kuhn: a estrutura das revoluções científicas [50 anos]*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- COHEN, I. Bernard. *Revolución en la ciencia*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- COPÉRNICO, Nicolau. *As Revoluções dos Orbes Celestes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GALILEU. *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo*. Tradução, introdução e notas de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Discurso editorial: FAPESP, 2001.

<sup>9</sup> E suas visões são perfeitamente condizentes com os momentos de produção de suas reflexões históricas, a saber, década de 1930-1940 (Alexandre Koyré), década de 1960-1970 (Thomas Kuhn) e década de 1970-1980 (Steven Shapin).

HENRY, John. *A revolução científica e as origens da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

KOYRÉ, Alexandre. *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

KOYRÉ, Alexandre. *Estudos Galiláicos*. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

KOYRÉ, Alexandre. *La révolution astronomique: Copernic, Kepler, Borelli*. Paris: Hermann Paris, 1961.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KUHN, Thomas S. *A Revolução Copernicana*. Lisboa: Edições 70, 2002.

MASTERMAN, Margaret. A natureza de um paradigma. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965. São Paulo: Cultrix/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. A Historiografia da Ciência e a Revolução Científica. In: \_\_\_\_\_. *Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 31-45.

SHAPIN, Steven. *La revolución científica: una interpretación alternativa*. Barcelona: Paidós, 2000.

SHAPIN, Steven; SCHAFFER, Simon. *El Leviathan y la bomba de vacío: Hobbes, Boyle y la vida experimental*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2005.



# REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM ACADÊMICA E INSTITUCIONAL DA INTERDISCIPLINARIDADE

*Dóris Santos de Faria<sup>1</sup>*

*A Amazônia é o último capítulo do Gênesis.*  
Euclides da Cunha, em *Grande sertão: veredas*  
(Epígrafe em UNIAM, 2009.)

## INTRODUÇÃO

Este texto pretende trazer algumas considerações sobre a abordagem interdisciplinar no ensino, tendo como foco o estudante de ensino superior, inclusive os casos que estejam relacionados com as licenciaturas, pois elas sustentam o processo de reprodução educacional que acontece nos países. Os problemas advindos com a sua baixa qualidade passam por, ainda que não só, mas certamente, pela total inadequação dos currículos à realidade do mundo contemporâneo, gerando o desinteresse dos professores e alunos pelo ensino e a aprendizagem.

É extrema a complexidade do mundo atual e suas demandas, interesses e problemas, contextualizados em árvores conceituais que relacionam incontáveis conexões, das mais variadas naturezas, do mais básico, histórico e geográfico, aos conteúdos mais complexos das ciências, sejam elas exatas, naturais, sociais, humanas ou não. O profissional moderno tornou-se cada vez menos especialista e mais operante em equipes multidisciplinares, cada vez mais capazes de trabalhar de um modo dinâmico em um mundo em constantes e imensas transformações. A era do mundo altamente

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Psicologia Experimental pela USP (Universidade de São Paulo). Professora aposentada do Departamento de Ecologia da UnB (Universidade de Brasília). Lecionou no CFI (Centro de Formação Interdisciplinar) da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará).

especializado do século XX está se transformando numa era de interações multidisciplinares que visam avançar nos conhecimentos das relações existentes no mundo contemporâneo e as ações que resultem em maiores e melhores ajustamentos a esta realidade, em busca de um mundo melhor e um futuro mais promissor à sustentabilidade ambiental e à sobrevivência de nossa espécie neste planeta. Estes são os desafios às novas atitudes também no campo da Educação, em todos os níveis de ensino, sem o que não haverá projeção a um futuro com novos padrões de civilidade.

Em um cenário como este, o desafio é como construir estas novas formas de abordagem dos problemas, de modo a orientar-nos a inovações também no campo da Educação.

Desde os anos 60 que autores como Jean Piaget e Edgar Morin, dentre os mais conhecidos, nos chamam a atenção sobre a necessidade de abordagens mais integradas dos conjuntos de conhecimentos que o ser humano, em sua vivência pessoal, coletiva ou mesmo profissional, vinha vivendo. Alvarenga et al. (2011), analisando as expressões apresentadas nas publicações do *I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade*, realizado na Universidade de Nice (França) de 7 a 12 de setembro de 1970, quando surgiu pela primeira vez o termo transdisciplinaridade, analisaram a contribuição de Piaget e Jantusch para o pensamento interdisciplinar na Ciência e na Educação e reconheceram-nos como “matrizes clássicas no pensamento interdisciplinar contemporâneo” (ALVARENGA et al., 2001, p. 31). Entretanto, de certa forma, o movimento lá fortalecido ficou minimizado pelos avanços científicos e tecnológicos dos anos seguintes, os quais impuseram uma tremenda onda de busca por conhecimentos especializados que atingiu todos os níveis de pesquisa e ensino e que está presente até os dias de hoje, ainda que em franca transformação. A demanda pelas relações multidisciplinares e suas consequências na aquisição de conhecimentos interdisciplinares que melhor respondam pela complexidade do mundo atual é reveladora de que já entramos em uma nova fase de nosso desenvolvimento científico e tecnológico, que nos está exigindo processos de aquisição e formação de novas competências, muito mais flexíveis, ajustadas às rápidas e fluentes transformações do mundo em que vivemos neste século XXI. Como aponta Gusdorf, a interdisciplinaridade deve ser inscrita “num projeto antropológico que reconheça o ser humano como ponto de reagrupamento de todos os propósitos de investigação nos diversos domínios do saber”. (GUSDORF, 2006a, p. 6) Esse autor defende “a interdisciplinaridade como o método filosófico por excelência” (idem, p. 19). Diz ainda ser a especialização a “cancerização epistemológica” (GUSDORF, 2006b, p. 44).

A Escola e, especialmente, a Universidade contemporâneas não podem abster-se destas questões e transformações, motivo pelo qual se clama,

hoje em dia, por atitudes de base mais dialógica entre os indivíduos e áreas de conhecimento que, cada vez mais, constroem saberes interdisciplinares. Os conhecimentos mais especializados, cujos avanços magníficos puderam ser observados no passado tão recente das ciências mui disciplinares, mas que muito contribuíram e contribuem até hoje, para uma vida com melhor qualidade, também precisam avançar em conhecimentos das novas naturezas que o mundo ora exige. Esta nova demanda por inovações processuais que atingem todos os campos da vida na Terra atinge, por consequência, todas as instituições de ensino superior (IES) de nossos tempos, instituições milenares que lutam com extrema dificuldade para transformar-se. Se, por um lado, esta é uma grande dificuldade, uma atitude mais aberta das universidades mais novas pode trazer muito sucesso na compreensão deste novo tempo. Este é um desafio que toca a todos e, especialmente, às tão jovens universidades brasileiras, em plenas condições, mas imobilizadas pelos valorizados exemplos das instituições mais tradicionais. A UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), concebida inicialmente como UNIAM (Universidade da Integração Amazônica), conforme o projeto de criação aprovado pelo MEC (Ministério da Educação) aceitou o desafio e assumiu um novo modelo acadêmico que resulta – em vez de numa abordagem interdisciplinar pontual, de varejo em cada projeto que atua – em uma estratégia acadêmica institucional de “construção da interdisciplinaridade a partir do diálogo multidisciplinar” de suas equipes, como consta em seu projeto constitutivo (UNIAM, 2009), por meio de seus programas integrados de ensino, pesquisa e extensão voltados para o cenário amazônico, afinal...

## **1 SOBRE ALGUNS CONCEITOS RELACIONADOS À "INTERDISCIPLINARIDADE"**

Uma conceituação diferencial entre os conceitos de multi, inter e trans disciplinaridade foi apresentada por esta autora em texto não publicado, produzido em diversos textos orientadores à docência no CFI entre 2010 e 2012:

[...] “disciplinaridade” é a qualidade de uma disciplina, portanto, de qualquer ramo do conhecimento, do ensino, instrução, mas também do regime, da ordem, das relações de subordinação e submissão a um regulamento ou a uma disciplina (Dicionário Aurélio). “Multidisciplinaridade” será, portanto, a qualidade obtida pela participação aditiva de diversas disciplinas, mas que, no conjunto, mantêm suas peculiaridades. Uma vez submetidas a organizações próprias, específicas de cada uma, terminam por poder apresentar pouca integração. Já “interdisciplinaridade” é o conceito relativo à junção comum a duas ou mais disciplinas em um novo corpo, interseccional, diferente

dos anteriores que lhe deram origem, orientados para uma demanda temática que transcenda cada uma das disciplinas envolvidas. A finalidade é a busca das condições passíveis de aprofundamentos maiores que os relativos a cada uma das disciplinas originais, pelas afinidades que possam apresentar em relação ao tema ou problema de interesse comum. Certamente apresentam maiores e melhores possibilidades de se organizarem dentro de normas acordadas, um aspecto essencial para o desenvolvimento dos conhecimentos a partir de padrões exigidos por demandas especiais, especialmente quando estes padrões sejam científicos. Em complementação, “transdisciplinaridade” seria a qualidade de superar disciplinas, transpondo-as, seja por gerar novas sínteses a partir dos conhecimentos originais – sejam eles disciplinares, multi ou inter –, seja por poder apresentar-se em todas elas, de forma própria”.<sup>2</sup>

Importante ressaltar aqui que a transdisciplinaridade nos impõe uma abertura maior a outras formas de conhecimentos – culturais, etnográficos, populares, artísticos – que não são científicos, mas que, trazidos das experiências humanas individuais e sociais, são verdadeiros e eficientes para a vivência das comunidades e não podem ser desprezados; pelo contrário, deveriam ser objeto de interesse acadêmico e científico também.

No mesmo texto, o conceito de interdisciplinaridade é sintetizado da seguinte maneira:

[...] a abordagem interdisciplinar, temática que é, exige o foco no assunto próprio e adequado a este tipo de união, exatamente o tema que gera a intersecção. Mesmo que o aporte inicial tenha sido específico das disciplinas envolvidas e estas sejam mantidas permanentemente, elas deixam, na abordagem específica do tema interdisciplinar, de caracterizar-se como unidade própria, em função da temática-foco, na qual não se identificam mais as naturezas diferenciadas das disciplinas originalmente envolvidas, ainda que suas contribuições o sejam.

Importante pontuar que em Philippi Jr e Silva Neto (2011) é apresentada uma análise dos princípios filosóficos e metodológicos da ciência (ver Alvarenga et al., p. 3-68) que, acrescida da retrospectiva histórica desta discussão com as relações disciplinares pertinentes, avança especialmente sobre os significados dos conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade e suas projeções sobre as novas implicações que trazem para a filosofia e as ciências. Também nos trazem inúmeras outras informações, dentre elas,

<sup>2</sup> FARIA, D. S. *Algumas reflexões sobre a interdisciplinaridade de interesse para as licenciaturas*. Santarém, 2012. Texto dirigido aos estudantes do CFI.

merecendo destaque para as finalidades deste texto, as discussões no já mencionado evento ocorrido em 1970 na Universidade de Nice, especialmente o que foi publicado em Piaget (1972) e Jantusch (1972). Associados às contribuições de Edgar Morín, em seus diversos estudos sobre a complexidade e, também, na sua relação com a Educação (Morin et al., 2002), esses pensadores continuaram a avançar sobre o tema, a par da forte presença da tendência à especialização disciplinar que vai dominar as décadas seguintes. Como conclusão à ampla discussão sobre o tema que se instala nos períodos a seguir, Alvarenga et al. (2011, p. 64), ainda que reconhecendo o valor dessas contribuições fundamentais, alertam para os limites históricos do debate e de suas proposições. Dão a devida importância a que o tema não fique limitado às ações das pesquisas empíricas ou práticas interdisciplinares, sem dar a devida importância à fundamentação teórica, metodológica e mesmo epistemológica da produção científica interdisciplinar.

Concordando com esta preocupação de dar ao tema uma abordagem também de reflexão sobre o seu processo de construção de conhecimento teórico e metodológico ou mesmo de institucionalização dos procedimentos associados é que devemos reforçar hoje a superação da tendência, que se mantém até o presente, de tratar a questão da interdisciplinaridade como limitada a uma prática *ad hoc*, baseada exclusivamente no empirismo da atividade limitada a projetos, sejam de pesquisa, sejam de práticas interdisciplinares, sem qualquer preocupação maior com um corpo teórico e metodológico sobre os processos de construção da diversidade das relações entre as disciplinas, postura pontual àquela que denominamos de “interdisciplinaridade de varejo”, opondo-se a uma abordagem mais organizada da interdisciplinaridade, do ponto de vista científico e filosófico, bem como das relações profissionais que demanda e das consequências, em termos de estruturas institucionais que termina orientando – interdisciplinaridade “organizada”, institucionalizada, científica e academicamente, buscando o desenvolvimento de conceitos, métodos e estratégias de relacionamento entre as áreas de conhecimento.

A partir da discussão entre diversas pesquisas que se dedicam à abordagem interdisciplinar, Fernandes (2010, p. 65) aponta como esta possibilita a captação de “aspectos do objeto científico que as disciplinas isoladas deixam escapar”, de modo a romper, seja em nossas práticas, seja na Ciência, com uma “inércia reflexiva”. Por meio da análise dos estudos linguísticos – que mostram que a interdisciplinaridade é de mesma natureza que a linguagem, multiforme e heterogênea – Fiorin (2008) defende ser a interdisciplinaridade um “universal positivo do discurso”, pois, ainda que também sendo um dos modos de se fazer ciência, em vez de regida pelo princípio da exclusão, que leva à especialização, é regida pelo princípio da

participação, ultrapassando-a. Complementando, Frigotto (2010) defende que a interdisciplinaridade é uma postura, ao que acrescentamos: científica, profissional, coletiva e pessoal! Contudo, como pontua Ferreira (2012, p. 1.899) “a interdisciplinaridade é desejável, mas o modelo não pode ser imposto”. Certamente que exige muito mais interação dialógica entre diversas áreas de conhecimento, envolvendo gente, equipes profissionais e reflexões sobre suas implicações teóricas, metodológicas e, inclusive, institucionais. Ou seja, mesmo que supere a hipotética postura excludente das ciências em geral e as dificuldades reflexivas das disciplinas que as compõem, a abordagem interdisciplinar depende do diálogo entre estas disciplinas.

Frente aos problemas do mundo contemporâneo, deveras em níveis de extrema complexidade, há indicações claras de que uma maior eficácia científica pode ser alcançada com a interação gradual entre as disciplinas, partindo das mais similares, que tenham mais afinidades por determinadas especificidades dos problemas envolvidos. Quem decide quais, como e quando ser interdisciplinar, são os problemas a serem enfrentados pela realidade, no coletivo dialógico entre os projetos. Interdisciplinaridade é uma qualidade a ser construída gradualmente pelo diálogo multidisciplinar, tendo como foco o(s) problema(s) que às ciências envolvidas cabe responder, a partir dos quais, passam elas a lidar num novo campo teórico-metodológico, em que essas disciplinas anteriores naquele único momento e propósito desaparecem como unidade distinta – já que, obviamente não deixam de existir – no novo campo comum que passou a existir entre elas. Resulta, portanto, que a abordagem interdisciplinar depende profundamente não só do avanço teórico-metodológico de cada uma das ciências de aporte, mas de seu próprio “repensar” científico e das práticas que executa, integrando os campos científico, filosófico e epistemológico, como toda área de conhecimento respeitável, além de ter que prover todo o espaço discursivo para o debate coletivo dos aspectos envolvidos. Sem isso, corre-se o risco da superficialidade da abordagem integrada como uma simples atuação conjunta de alguns em algum projeto, sem reflexão, sem contribuir efetivamente para os avanços da interdisciplinaridade como conhecimento também a ser construído. O quanto se necessita de cada uma das diversas disciplinas envolvidas será função da complexidade do problema a ser investigado, e no respectivo coletivo das disciplinas é que isso deverá ser definido. Portanto, mesmo avançando, o processo sofre as pressões, podendo mesmo ser interrompido, pela dialética dos conjuntos pessoais e coletivos e dos poderes envolvidos.

Bursztyrn (1999) sempre defendeu a necessidade e oportunidade de se institucionalizar a interdisciplinaridade. Já há diversas experiências no Brasil, como as existentes na Universidade de Brasília (UnB), notadamente no CDS (Centro de Desenvolvimento Sustentável) e no CEAM (Centro de

Estudos Avançados Multidisciplinares), além de outras mais pontuais, em algumas de suas unidades acadêmicas, assim como em outras instituições, como o NAEA (Núcleo de Altos Estudos Amazônicos) da UFPA e os inúmeros programas de bacharelados e licenciaturas interdisciplinares nas universidades brasileiras mais inovadoras. A que mais avançou neste sentido foi a UFOPA, com a institucionalização de unidades temáticas interdisciplinares e uma sistemática de programação curricular, além da criação de um Centro voltado para tal, o Centro de Formação Interdisciplinar - CFI. As experiências hoje em dia vão muito mais além da relação pontual em projetos específicos, atingindo programas regulares de ensino em todos os níveis, da pré-escola à pós-graduação, obviamente atendendo objetivos próprios bem diferenciados, em praticamente todas as áreas de conhecimento, em paralelo ao pleno desenvolvimento das abordagens exclusivamente disciplinares, também de máxima relevância para os avanços do conhecimento humano neste século 21, como base para as estratégias multi e interdisciplinares.

## **2 ALGUNS COMPONENTES HISTÓRICO-CIENTÍFICOS E SUAS REPERCUSSÕES ACADÊMICAS**

A origem das ciências dependeu muito do desenvolvimento de métodos analíticos, que puderam aprofundar sobremaneira os conhecimentos sobre os fenômenos da natureza por meio dos estudos de seus componentes. Estes compuseram os diversos ramos científicos, com caracterizações específicas de seus enfoques, por meio de definições próprias de seus objetos de estudo e métodos adotados: a física ocupando-se de uma parte dos fenômenos da natureza, a química de outros, a biologia fazendo o mesmo, e assim por diante, como também aconteceu com os estudos sociais e as diversas ciências humanas, como a antropologia, sociologia, psicologia, geografia, história etc. O procedimento inverso, que caracteriza os métodos sintéticos – a partir das partes serem capazes de sintetizar o todo – nem sempre foi realizado com a mesma frequência ou intensidade, com as distintas ciências dialogando entre si para recompor o conhecimento integral da natureza, do fenômeno, ou sobre a sociedade.

Somente com o avanço dos tempos mais recentes – e o envolvimento com fenômenos compreendidos como cada vez mais complexos, difíceis de serem abordados por uma única ciência – é que o ser humano, especialmente o cientista, começou a sentir a necessidade do diálogo com diferentes disciplinas. Podemos ver que, mais recentemente, com o advento de métodos e técnicas cada vez mais sofisticados, especialmente contando com os avanços da tecnologia, os enfrentamentos necessários à solução dos

problemas do mundo contemporâneo clamam por respostas que cada vez mais dependem da interação entre as diversas especialidades científicas. Esta percepção da importância do diálogo multidisciplinar levou à consciência de que os fenômenos, da natureza e das sociedades, apresentam áreas comuns de conhecimento entre as ciências, que dependem muito deste diálogo mais aprofundado entre elas, o detalhamento interdisciplinar, na busca de soluções mais adequadas à realidade em que vivemos.

Este processo de interação entre as ciências não se deu de uma forma tranquila, posto que implicou numa superação de fatores limitantes, como a superação do absolutismo da verdade científica. Portanto, esta relativização do método científico clássico de compreender a natureza por meio de um conjunto, linear e gradual, de leis, conhecidas por meio de processos sequenciais de formulação de hipóteses testáveis empiricamente, dá-se em função da probabilidade das ocorrências em um universo muito mais para o caótico, que explica melhor os fenômenos humanos e as suas sociedades, pois são muito mais complexos. Trouxe-nos um pouco mais às reflexões filosóficas que transponham o conhecimento imediato de “como” o fato investigado ocorre, na busca de compreender o “por quê”, como se isso baste ao saber humano, levando-nos à direção do “para quê”, um sentido mais finalístico dos fatos e das ciências, que termina por dar ao conhecimento uma teleologia mais ética, capaz de assumir um compromisso maior das ciências com o humanismo, uma preocupação mais profunda com os valores mais caros às sociedades humanas. Além de propiciar uma conexão maior entre as chamadas ciências exatas e naturais com as ciências sociais e humanas, superando o divórcio histórico existente entre elas, o caminho interdisciplinar possibilitou, especialmente a partir do final do século XX – com a abordagem dos problemas complexos por meio da compreensão sistêmica, processual e não linear, diferentemente da pautada pela formulação gradual de leis simplificadoras da realidade –, a busca do casamento entre a natureza e a sociedade humana. A ciência submete-se à busca de alguma nova forma de desenvolvimento mais justo para as sociedades humanas, menos destrutivo da natureza e mais adequado à preservação do planeta Terra. Ou seja, por meio de novas abordagens científicas, busca-se mais conhecimento sobre novos modelos de organização e desenvolvimento das sociedades, os quais sejam sustentáveis no longo prazo. Pela via de não negar a complexidade da natureza e das sociedades e assumindo métodos *menos* simplificadores da realidade, que se baseiem em compreender processos que, mesmo sendo mais caóticos, desenvolvam relações sistêmicas, e projetando-os para a busca de melhores condições de vida para o ser humano e o meio ambiente em que vive, a ciência pode envolver-se com novos fenômenos que busquem uma harmonia maior entre esses componentes, obrigatoriamente uma

maior integração entre as ciências exatas e naturais com as ciências sociais e humanas. A interdisciplinaridade voltou-se para o conhecimento dos fenômenos mais complexos que relacionam a humanidade com a natureza que a sustenta, possibilitando à ciência em geral uma perspectiva mais finalística, uma vinculação mais comprometida com os valores da ética, da justiça social e da sustentabilidade ambiental, inter-relacionando o ser vivo, seja ele humano ou não, com as diversas sociedades abrangentes e os variados ambientes de nosso planeta, tanto no presente quanto no futuro, inclusive de longo prazo, capaz de sustentar futuras gerações. Assim sendo, a sustentabilidade do planeta e seus componentes abióticos e bióticos depende de estratégias que lidem com as realidades complexas e, portanto, com o diálogo verdadeiramente integrativo das ciências que a abordagem interdisciplinar propicia.

Já há hoje muitas experiências de integração interdisciplinar em quase todas as áreas do conhecimento, inclusive no Brasil, onde as mais frequentes foram inicialmente nas áreas da Educação e da Saúde. Em Saúde, inclui-se, além das áreas mais clássicas de medicina, enfermagem, por exemplo, outras áreas, como de saúde mental, práticas desportivas, dentre outras. Na Educação inclui-se não só Matemática e as diversas Ciências Exatas e Naturais, ou mesmo as de áreas sociais, como História, Geografia, Sociologia etc., mas também Semiótica ou mesmo Contabilidade, e as diversas Literaturas, inclusive africanas (Teixeira, 2012). Análises de questões curriculares e das práticas docentes são frequentes. Brasileiro, Velanga e Colares (2010), entre muitos outros, apontam as imensas possibilidades de se trabalhar o cotidiano do ensino com projetos interdisciplinares. Principalmente, passou-se também a ter um aporte imenso das diversas áreas ambientais, tanto no Brasil como no mundo em geral, com implicações nos mais diversos e diferenciados manejos, até em relação à pesca. Contudo, desde muito tempo, Campestrini, Vandresen e Paulino (2000), dentre outros, advogam ser a interdisciplinaridade – com as indagações fundamentais da Filosofia sobre os objetos de estudos – a visão epistemológica mais adequada não só para a construção, mas também para a seleção e transmissão de conhecimento. É importante que isso seja sempre ressaltado, para que, repetindo, não nos limitemos a estudos ou práticas interdisciplinares que, por negação à reflexão teórica e metodológica, não contribuam para os avanços do conhecimento humano.

Ainda que as ciências tenham muita clareza quanto a estas novas demandas de conhecimentos mais integrados, passíveis de serem obtidos pelo diálogo entre as diversas disciplinas, e quanto a uma produção mais disseminada de conhecimentos interdisciplinares, as nossas universidades lidam com grande dificuldade para atuar desta forma, devido ao tipo de estruturação que têm, muito antiga e pouco ajustada às novas demandas. Sua

organização administrativa e acadêmico-científica pouco propicia este tipo de interação dialógica, tão separadas que estão as áreas do conhecimento entre si, com comunicações restritas aos próprios universos intelectuais de cada uma das ciências e suas corporações.

Aumentar o diálogo entre as disciplinas é um passo essencial para os avanços do conhecimento contemporâneo e é uma barreira que precisa ser superada no seio das universidades do nosso mundo, ainda muito presas às estruturas dos séculos passados que as organizaram e que, de certa forma, ainda as restringe até hoje.

Um passo exequível advém das novas formas organizativas que as universidades mais jovens possam ter, seja em termos de sua estrutura acadêmica, seja em termos da composição dos seus grupos de pesquisa e cursos que ofereçam, para garantir a eficácia de uma produção intelectual mais inovadora, mais adequada aos tempos atuais.

Analisando a questão da interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social para uma nova dimensão da Universidade, Nascimento e Pena-Vega (2012, p. 9) identificam como o dilema do século XXI “visualizar o futuro da Universidade em um contexto mundial onde a interdependência, a diversidade e, particularmente as incertezas, tornam-se fatores determinantes”, para o qual há que se “superar o desmonte que se observa da Universidade, dominada por uma cultura da excelência” que a “estrangula em exigências contábeis que esmagam sua capacidade de invenção, minada por um assalto ideológico neoliberal que tenta desacreditar a validade do trabalho intelectual”.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos anos 90 as referências mais significativas também não foram muitas. Naville (1995) posiciona a interdisciplinaridade no âmbito de uma “educação geral”. Mourad (1997) analisa o que denomina de “recentemente emergentes posições filosóficas pós-modernas” – interdisciplinaridade pós-moderna. Estas desafiaram os fundamentos absolutistas do conhecimento anterior, dito moderno, da “disciplinaridade” do conhecimento, rejeitando-o; e puderam, assim, expandir a função acadêmica do ensino superior – então restringido por uma prática intelectual que independia de questionamento – avançando por meio de conceitos bem mais flexíveis, resultantes dos debates intelectualmente mais competitivos.

Grande parte do debate que vai surgir nos anos seguintes sobre a interdisciplinaridade, mais do que relacionado à educação em geral, veio sendo provocado pela área ambiental. Curioso foi ver que dois dos estudos

mais interessantes sobre o tema ocorrem no findar das luzes do século passado, publicados exatamente no mês de novembro. Jones, Merrit e Palmer (1999), clamam pela importância de que o ensino superior force os alunos a pensar criticamente sobre o que estudam, dentro e entre as disciplinas, com sensibilidade e consciência sobre as questões epistemológicas e de valores envolvidas. Abordam especificamente o caso de programas de graduação em áreas como “educação ambiental superior”, porque esses são pré-requisitos essenciais para a formação do pensamento crítico da interdisciplinaridade. Foster (1999), analisando a importância da interdisciplinaridade na educação superior, também na área ambiental, chama a atenção para a colaboração tácita que deve existir, em termos mesmo de agenda, entre áreas positivistas, como as ciências físicas e biológicas, e as disciplinas das áreas humanas, que têm um grande valor heurístico, não só para a solução dos problemas ambientais, mas também para seu equacionamento como área de conhecimento. Ressalta, ainda, a importância que o papel da organização institucional tem nisso, no seu ver, mais ainda do que o papel dos alunos e professores.

Essas serão as direções mais frequentes das pesquisas realizadas no adentrar do novo século 21: centradas no trabalho dos programas acadêmicos realizados por variadas universidades, em que, além dos principais estudos de referências virem das universidades mais importantes do mundo contemporâneo, especialmente dos EUA e Inglaterra, estudos muito importantes foram igualmente realizados em instituições que poderiam ser consideradas mais periféricas, como os realizados em Canadá (Wall e Shankar, 2008, na Universidade de Alberta), Noruega (Buanes e Jentoft, 2009, na Universidade de Tromsø) e Austrália (Franks, 2007, Griffith University), que também apresentam reflexões fundamentais sobre o tema. Leva-nos, certamente, a valorizar sobremaneira a importância de que estudos e pesquisas sejam feitos fora dos grandes centros de pensamento, de modo a também podermos balizar conhecimentos advindos de eixos que não sejam centrais, dominados pela tradição filosófico-científica, para avançar efetivamente na ciência. O caso de universidades situadas na Amazônia é de extrema relevância para as ciências ambientais, numa perspectiva de maior envolvimento com as ciências sociais e humanas.

Esta busca do tema da interdisciplinaridade na literatura científica indicou-nos que a produção até a primeira década deste século 21, a nosso ver, era esparsa, com expressões maiores em estudos de caso, com produção pouco significativa da ciência brasileira, sendo a primeira publicação realmente dedicada à abordagem teórica e metodológica do tema publicada mui recentemente, no início de 2011<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Philippi Jr. e Silva Neto, A. J. Ed. *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011.

Tomando como referência o *ISI Web of Knowledge* e comparando as três décadas anteriores (70 a 90), no início dos anos 2000 há um aumento maior de estudos sobre a interdisciplinaridade como objeto da ciência, mas não atinge mais do que uma dúzia de referências mais expressivas, num conjunto em que grande parte das publicações são sobre temas interdisciplinares abordados por duas ou três áreas de conhecimento, as mais frequentes sendo inicialmente entre saúde e educação, passando depois a incluir a área ambiental. Ainda que Jacobs e Frickel (2009) relatem um crescimento consistente na produção científica na área, tendo havido entre 1990 e 2007 cerca de 8.000 artigos que usaram o termo, isso não implica necessariamente um avanço sobre o conhecimento acerca deste tipo de abordagem.

A par de diversos livros que tenham como foco o tema da interdisciplinaridade, tanto no Brasil como no mundo, é somente no intervalo entre 2010 e 2011 que foram publicados dois importantes compêndios sobre o tema, de maior interesse para os objetivos do presente texto. Um primeiro na Inglaterra – *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*; e, no Brasil, o que já abordamos anteriormente, *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação* (Philippi Jr. & Silva Neto, 2011), este último fruto do trabalho da primeira comissão de avaliação de projetos multi e interdisciplinares na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação (MEC) que, além de trazer inicialmente a reflexão teórica e metodológica sobre o tema, inclusive sobre a pesquisa e o ensino, também apresenta diversas experiências de interdisciplinaridade em algumas instituições brasileiras e suas áreas científicas, como já nos referimos anteriormente.

Complementando a análise que interessa às finalidades do presente texto, analisando o conjunto daquele denso Manual da Universidade de Oxford (op. cit.), a Interdisciplinaridade, como é vista por este no chamado “terreno ou domínios do conhecimento”, além das práticas passíveis de serem realizadas pelas grandes áreas disciplinares, pode ser vista como *uma nova “formação de conhecimento” – “conhecimento interdisciplinado” (“Knowledge Interdisciplined”)*. Este também é *institucionalizável nos processos acadêmicos*, citando os pedagógicos, relacionamento entre pares e avaliação das pesquisas. Como pode ser concluído pela análise dos textos do referido livro, por meio de uns ensaios teóricos e diversos estudos de casos – alguns tomados como um desafiante “conhecimento transdisciplinar” (endereçoado a problemas sociais, doenças e poluição) – apresentam *novos métodos de fazer ciência*, preliminarmente considerados pelas áreas das ciências biológicas e da saúde. Também dão algum foco a estudos sobre religião, em que abordam teologia, história, filosofia, psicologia “e muito mais” (como fazem referência), mostrando que não é surpreendente que cada uma destas áreas *per se*

também possam ser vistas como multi ou interdisciplinar. Este compêndio, como as outras, mais referências – Gusdorf (2006b) fala em “conhecimento interdisciplinar” –, nos apontam a emergência de novos caminhos para a Ciência e, inclusive, para a Educação também, por meio destas novas atitudes no olhar as disciplinas mais clássicas e tradicionais para realizar inovações no fazer científico, que é a tentativa de busca teórica neste presente texto.

Dando prosseguimento ao debate sobre a reflexão teórica e metodológica sobre o tema da interdisciplinaridade, temos que as redes de programas de pesquisa nos EUA já vêm se apresentando há tempos como fortemente multidisciplinar, um estágio fundamental à interdisciplinaridade, e a tendência na nova Europa, da atual CEE (Comunidade Econômica Europeia), não é diferente. Isso não impede que haja uma forte reação às inovações, atingindo mesmo as instituições e seus processos, especialmente as de fomento. Em muitas delas é muito recente a existência de recursos para setores que não sejam tipicamente disciplinares. No Brasil, o avanço começou efetivamente a se dar com a criação dos comitês multidisciplinares que passaram a existir no final dos anos 90, nos dois principais órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação no país, respectivamente, a CAPES (MEC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Buanes & Jentoft (2009) assinalam que, ainda que sejam muitas as referências atuais que discutem a inter e transdisciplinaridade – muitas das quais se referem a características institucionais das disciplinas acadêmicas – não há o aprofundamento necessário para a superação das barreiras, principalmente culturais – mais até do que as estruturais, institucionais, segundo estes autores – para o avanço do conhecimento sobre a interdisciplinaridade e, por consequência, o enfrentamento dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo, os quais dependem da abordagem interdisciplinar.

Barreiras para uma abordagem mais promissora da interdisciplinaridade também são relatadas por outros estudos. Wall & Shankar (2008) analisam as barreiras, nos programas de doutoramento, ao tratarem da questão da “disciplinaridade cruzada”, necessária para a colaboração dos pares no incremento da interdisciplinaridade, como instrumento do conhecimento e solução dos problemas reais. É a interação pontual, nos projetos, do cruzamento das diversas disciplinas para aquele foco específico. É um passo fundamental, inicial para o desenvolvimento de novas abordagens frente a novos problemas que surjam e que não podem estar limitados a uma ou outra área de conhecimento. Contudo, trata-se, a nosso ver, de uma estratégia pontual – no varejo dos projetos –, útil, nesta especificidade, mas que não representa uma ação mais organizada e sistemática, do ponto de vista acadêmico científico e institucional, sobre o assunto, que permita

o surgimento de uma verdadeira atuação teórica e metodológica sobre a interdisciplinaridade também como área de conhecimento e formação, o “conhecimento interdisciplinado”, no dizer do compêndio da Universidade de Oxford a que nos referimos acima.

Se, por um lado, a interdisciplinaridade é uma condição necessária à produção do conhecimento contemporâneo, desenvolvendo-se a partir das contribuições advindas de uma abordagem multidisciplinar, ela também não está imune a problemas de natureza teórico-conceitual. Bridges (2006) indica que as teorias fundamentais que historicamente enriqueceram a pesquisa educacional, como a filosofia, a sociologia e a psicologia, “fragmentaram-se” e “hibridizaram-se” numa direção que não é da interdisciplinaridade, mas da “pós-disciplinaridade”, o que viria a exigir uma sistematização conceitual e metodológica que permita o compartilhamento produtivo junto à comunidade científica.

Há ainda referências, como no artigo de Dervin (2003), a um “caos disciplinar” caracterizado pela sobreposição de disciplinas – causada inclusive pelas formas usuais de interdisciplinaridade que não estão constituídas sob os princípios fundamentais das ciências – que precisam evoluir para uma abordagem metodológica mais sistematizada da própria interdisciplinaridade.

Certamente que, como isso passa pela constituição de parâmetros metodológicos melhor estruturados – sob a égide de um sistema conceitual mais rígido cientificamente, que caracterizou a história do desenvolvimento disciplinar nas ciências de nosso tempo –, deve evoluir para uma melhor comunicação e compartilhamento entre as ciências, movimento este que já começa a acontecer em programas de formação, especialmente em nível de doutorado. Ivory (2003) explora a inclusão inovadora do contexto social nesses programas, inclusive fazendo proposição curricular para o caso das Ciências Sociais, que deveriam explorar a tensão entre conhecimento e poder, principalmente com a prática, na graduação, em relação aos desempenhos institucionais. Lattuca et al. (2004) defendem uma agenda de pesquisa em currículos e processos de ensino-aprendizagem interdisciplinares envolvendo teorias cognitivas e da aprendizagem, como forma de buscar mais evidências de que a abordagem interdisciplinar seja melhor que a disciplinar para promover a aprendizagem. Graybill et al. (2006) – por meio de estudo sobre o próprio programa a que estiveram submetidos (Ecologia Urbana no doutoramento em Pesquisa e Educação Integrativa da Universidade de Washington) – apresentam recomendações para a melhoria dos programas interdisciplinares, já que a crença é de que só com a interdisciplinaridade poderemos enfrentar os problemas ecológicos complexos que demandam esforços pelo “cruzamento-disciplinar” em pesquisa e currículos interdisciplinares inovadores.

Merecem ainda destaque dois estudos mais recentes, ambos publicados no início de 2009: Buanes e Jentoft (2009), de um Instituto nórdico de Ciências da Pesca, dedicado à construção de conexões multidisciplinares que ofereçam perspectivas institucionais para a interdisciplinaridade, e Jacobs e Frickel (2009), sociólogos americanos que, mesmo sem fazer qualquer referência aos autores anteriores, apesar de seu artigo ter sido publicado em importante periódico, analisam o que denominam de “pesquisas disparatadas” e teorizações sobre a interdisciplinaridade. Questionam-nas como mecanismo mais adequado para abordar certas questões em que o diálogo entre disciplinas também possa responder, devido a muito pouco desta suposta eficácia da abordagem interdisciplinar ter sido efetivamente comprovado por estudos comparativos. Consideramos que um aspecto não impede o outro: por um lado, onde for adequado, que os estudos atenham-se ao diálogo entre uma ou mais disciplinas, sem qualquer preocupação com abordagens mais teorizadas sobre a interdisciplinaridade, fazendo o que chamamos de “interdisciplinaridade do varejo”; por outro, que também existam abordagens voltadas para o estudo e a pesquisa de tais interações, de modo a construir um corpo teórico e metodológico para a abordagem destas, que possibilitam novas formas de atuação frente a novos problemas, uma “estratégia interdisciplinar”, cognitiva, epistemológica, metodológica e institucional que possibilite o “conhecimento interdisciplinado”.

Naquele mesmo texto anterior, Buanes e Jentoft (*op.cit.*) consideram as disciplinas como instituições fundamentadas em três pilares – estruturas regulatórias, cognitivas e normativas – e, portanto, a interdisciplinaridade, como processo de superação da disciplinaridade, por consequência, como um novo paradigma, deve superar as barreiras institucionais, pois a transposição à interdisciplinaridade, mais do que um processo intelectual, é institucional, ainda que as piores barreiras a enfrentar sejam mesmo as culturais. Por isso desenvolvem a análise de que a interdisciplinaridade deve enfrentar aqueles três pilares, pois cruzar os limites da disciplinaridade vai envolver a quebra de regras e o questionamento dos paradigmas e normas, o que, frequentemente, é considerado inapropriado e é combatido.

No âmbito acadêmico, aqueles autores reconhecem as disciplinas acadêmicas – tradicionalmente nas universidades, centros de pesquisa, associações, agências de fomento, periódicos etc. – como um sistema de regras fechadas, cujos (três) pilares precisam ser enfrentados para os avanços interdisciplinares. O pilar regulatório, com suas hierarquias, procedimentos de recrutamento, prêmios e punições, diplomas, certificados, estruturas de carreira e critérios de excelência, é organizado internamente à própria disciplina, com certo isolamento do ambiente externo, ainda que nesse aspecto as disciplinas apresentem grande similaridade entre si. Esse pilar,

juntamente com os dois outros – o cognitivo e o normativo – constituem a base a ser enfrentada para a construção de uma interdisciplinaridade real e cientificamente fundamentada. O pilar cognitivo – com as definições cristalizadas quanto às unidades de análise, relações de causa e efeito e linguagens, em termos de conceitos, teorias e modelos de interesse para os fenômenos, eventos e processos de cada uma das disciplinas – compõe um conjunto de regras profissionais que controlam todo o sistema de crenças. Por fim, o terceiro pilar a controlar as normas e valores com as quais os acadêmicos podem exercer suas especialidades – o pilar normativo – atua sobre os padrões éticos e os códigos de conduta que os professores e pesquisadores devem obrigatoriamente seguir: o que é aceitável, sua utilidade, fertilidade e correção, bem como o que deve ser comunicado às suas sociedades; o que é condenável e eticamente inaceitável estudar; e outros elementos, de diversas ordens, que aquela comunidade não aceita. É um pilar de bases mais profundas e mais resistentes a mudanças que os outros – já que as regras formais, incentivos e financiamentos dos outros dois pilares, regulatório e cognitivo, são periodicamente revistos – o que termina realmente não sendo menos inflexível, pela insegurança que gera, especialmente quanto à rejeição e condenação pessoal que pode propiciar.

Como a atuação interdisciplinar envolve mexer com estes três pilares, sendo, portanto, muito temida e dolorosa, pode-se concluir que sua implantação numa estrutura acadêmica – além de dever trazer o componente administrativo-institucional de suporte, como base de apoio para o científico-acadêmico, de inspiração intelectual – depende, portanto, de um forte componente de maturidade e experiência, por um lado; mas, também, por outro lado, depende da força, potência e criatividade da juventude, um cruzamento difícil de ser alcançado na prática, em que, segundo aqueles autores (op. cit.) os elementos mais antigos nas instituições colocam-se “isolados e incomunicáveis” e os jovens, “pretensiosos, egoístas e competitivos”. Certamente, a nosso ver, este é um cenário em que é difícil de alcançar um efetivo grau de trocas intelectuais que possibilitem maior fluxo de ideias e realizações necessárias ao sucesso de uma construção interdisciplinar, num período “pós-moderno” como o atual, mas que é preciso ser enfrentado, sob pena de continuarmos a avançar lentamente quanto à superação dos fortes limites impostos pela disciplinaridade excessiva dos tempos modernos, que nos prende em unidades acadêmicas, como os departamentos universitários, realmente incomunicáveis entre si e voltados para crescentes especializações.

Uma nova universidade, fundada em estruturas estimulantes ao diálogo e à interação acadêmica, que seja capaz de dispor desses dois tipos de forças – maturidade e experiência que se somam à criatividade apaixonada dos jovens – certamente será um feixe de esperança para o aporte

de abordagens multi e interdisciplinares, especialmente úteis e indispensáveis ao envolvimento com a Amazônia. O futuro do país passa, como diz Mullholand e Faria (2006), por uma Universidade capaz de inovações porque está identificada com seu contexto social, (no caso dos autores, trata-se, respectivamente, da UnB e do Distrito Federal). Há bons exemplos de inovações acadêmicas – o que não foi o caso da UnB nestes últimos anos –, como o caso da UFBA, UFABC e a UFOPA, que desenvolveram currículos e programas bastante inovadores.

No entanto, nem tudo são flores, também há problemas, afinal, corre-se o risco de que os sucessos históricos e o desenvolvimento bem sucedido das abordagens disciplinares nas ciências sejam desprezados, no afã de que sejam desenvolvidas abordagens diferenciadas, como poderia ser o caso da interdisciplinaridade. Continua havendo o risco de uma “de-construção” sem a devida parcimônia que a ciência sempre desenvolveu e que dela fez um aporte extremamente importante para o conhecimento humano e a humanidade.

Buscando ainda Jacobs e Frickel (2009) – que representam o combate mais fundamentado em detrimento da interdisciplinaridade como estratégia mais eficaz do que a colaboração disciplinar, mais tradicional – terminam sendo, também, os maiores defensores da necessidade de estudos e pesquisas sobre o tema da interdisciplinaridade. Trazem muitas referências, até depreciativas, sobre o tema, a exemplo de “amadorismo e “voyerismo” intelectual (Davis, 2007) e “qualidade duvidosa” (Mansilla e Garner, 2003). Entretanto, estão sempre defendendo a necessidade das pesquisas sobre o tema.

Eles (Jacobs e Frickel, *op. cit.*) consideram que há, na literatura a respeito, considerável ambiguidade terminológica, em que alguns distinguem as pesquisas entre disciplinaridade cruzada ou multidisciplinaridade (contribuições de dois ou mais campos); interdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade (integração dos conhecimentos originários de dois ou mais campos); ou transdisciplinaridade (conhecimentos produzidos conjuntamente por especialistas e praticantes sociais). Frente a isso, eles assumem um sentido bem mais geral para interdisciplinaridade, simplesmente como “interrelações entre disciplinas acadêmicas”.

Em linhas mais gerais, aqueles autores (*op. cit.*) argumentam que não fica comprovado que a interdisciplinaridade tenha maior eficiência do que o diálogo que já existe entre as disciplinas e que representa o imenso avanço científico que temos hoje. Ainda que, nos EUA, por exemplo, haja financiamento para os estudos interdisciplinares a partir de muitas fontes (agencias federais, fundações privadas e universidades), com um crescimento consistente na produção científica (entre 1990 e 2007, com cerca de 8.000 artigos usando o termo, segundo estes mesmos autores, Jacobs e Frickel, já

citados), raramente foram feitos estudos empíricos, grande parte deles sendo de aportes de experiências individuais, com praticamente nenhum estudo comparativo da eficácia da interdisciplinaridade em relação às abordagens oriundas da disciplinaridade e do diálogo que as disciplinas tradicionais, no ver dos autores, já mantêm entre si.

Conforme os mesmos autores (Jacobs e Frickel, op. cit.), como não há suporte teórico ou empírico, não teríamos indicações efetivas de que o conhecimento interdisciplinar seja superior ao disciplinar, pois estes não são estáticos ou isolados, tampouco fechados a influências externas, mesmo quando insistem em manter padrões internos mais rígidos. Tampouco as disciplinas tradicionais seriam tão dominantes, a ponto de impedir um diálogo entre elas. Aqueles autores são mesmo céticos quanto à noção de que a interdisciplinaridade vá contribuir substancialmente mais para a integração do conhecimento – base das reivindicações sobre o tema – do que o diálogo e a colaboração disciplinar.

Fica evidente, no ver dos referidos autores (op. cit.), a necessidade de mais estudos comparativos com um claro desenho experimental. Como é o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares comparado com o dos que não são? Quais as similaridades e diferenças entre pesquisas limitadas ao escopo do interior das disciplinas *versus* similar esforço nas disciplinas cruzadas? No âmbito histórico, que lições devemos aprender das experiências passadas? Há também a necessidade de sérios avanços conceituais, tanto quanto a coleção de novos dados. Que critério geral deve ser desenvolvido que indique o nível apropriado de comunicação entre disciplinas? Podem estes critérios ser desenvolvidos para a avaliação da pesquisa interdisciplinar? Que lições nós podemos aprender com as experiências passadas? Questões estas importantíssimas, que devem ser enfrentadas...

Todas estas questões devem ser alvo de nossos interesses em pesquisa sobre interdisciplinaridade na UFOPA. Complementando a lista de referências que podem prover orientações de natureza teórico-metodológica para uma estruturação mais sistemática da abordagem interdisciplinar nas IFES, além de Frank e Gabler (2006), que analisam indicações da “reconstrução” da universidade no século XX, inúmeros outros textos sobre o assunto, além dos próprios livros *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação* e *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, ambos de 2011, também possibilitam dados e parâmetros mais sistematizados sobre o tema da interdisciplinaridade.

Esse conjunto de implicações quanto ao tema compõe o cenário teórico de maior relevância para o enquadramento de uma orientação epistemológica que trate da produção de conhecimento científico sobre a interdisciplinaridade e que também tenha interesse e aplicação para as universidades que

pretendam desenvolver ciência de maior relevância para um país periférico. Isso toca especialmente a uma região como a amazônica, inquestionável merecedora de preocupações teóricas e metodológicas advindas da multi e interdisciplinaridade, se não das possibilidades transdisciplinares que suas temáticas possam trazer. Um bom exemplo de avanço nesta direção foi dado na região nordeste do Brasil, no estado da Bahia, como no caso da Universidade Federal da Bahia - UFBA que, principalmente na área da Saúde, mas não só, conseguiu desenvolver programas inter e transdisciplinares (Almeida Filho, 2005).

O que parece ser decisivo é que carece completamente de sentido desenvolver-se alguma estratégia institucional que não venha a tentar inovações que possam vislumbrar melhores cenários para o ensino superior – especialmente numa região como a amazônica e, particularmente, em seu interior – do que o triste quadro com que temos convivido ao longo de nossa história no ensino superior brasileiro. Se as maiores e mais tradicionais universidades brasileiras não estão conseguindo efetuar mudanças significativas quanto a sua eficiência no ensino, seria um absurdo seguirmos na direção em que se estabeleceram, daí a decisão institucional de caminhar no sentido da contextualização regional de seus programas, integrados entre si – na construção, a partir de grupos multidisciplinares, de resultados interdisciplinares, como demandam os problemas amazônicos – e integrativos de suas próprias estruturas de ensino, pesquisa e extensão, não mais organizados em função de departamentos multidisciplinares, mas destes programas fundamentados na interação entre institutos que tenham natureza interdisciplinar.

#### **4 ASPECTOS INSTITUCIONAIS DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Certamente que há, portanto, muita dificuldade para se implantar, institucionalmente, uma atuação acadêmica interdisciplinar, e para as instituições de pesquisa e ensino, especialmente as universidades, que assim pretendam fazê-lo, há que superar todas as barreiras já apresentadas anteriormente neste texto. Este é o maior desafio que existe para que os temas de maior complexidade sejam abordados nessas instituições. Mas, certamente, será essa a direção mais importante para as pesquisas e programas de formação superior que venham a ser realizadas neste novo século 21, centradas no trabalho dos programas acadêmicos daquelas diversas universidades que conseguirem implantar políticas de inovação, inclusive organizadas em redes institucionais.

No cenário internacional, os principais estudos de referências vêm das universidades mais importantes do mundo contemporâneo, especialmente

dos EUA e Inglaterra. Contudo, como já nos referimos anteriormente, estudos muito importantes foram igualmente realizados em instituições que poderiam ser consideradas mais periféricas, como aqueles realizados na Universidade de Alberta, no Canadá (Wall e Shankar, 2008), Universidade de Tromso, Noruega (Buanes e Jentoft, 2009) e na Griffith University, Austrália (Franks, 2007), os quais também apresentaram reflexões fundamentais sobre o tema, menos dominados pela tradição filosófico-científica das Universidades mais tradicionais, que tendem a lidar *ad hoc*, projeto a projeto, com a questão, juntando as áreas mais relacionadas – multidisciplinaridade – para a abordagem dos problemas, ao que podemos considerar como uma construção de “interdisciplinaridade de varejo”, porque a definição de uma estratégia institucional depende muito de mudanças estruturais a que instituições mais clássicas vêm-se muito impedidas de realizar. Especialmente se estas tiverem forte tradição de poderes acadêmicos, com interesses institucionais e corporativos poderosos, que continuam a perpetuar-se, em algumas delas, em termos de alianças pessoais para os projetos auto-estimuláveis e auto-citáveis em suas, muitas vezes, fragmentadas publicações.

Para avançar efetivamente numa ciência capaz de estruturar-se institucionalmente mais como interdisciplinar – porque dispõem de organizações que privilegiam a existência e convivência rotineira de grupos diversificados –, as instituições precisam estar menos presas aos liames tradicionais dos departamentos, institutos e setores tradicionalmente constituídos. Para o caso de universidades como as latino-americanas, especialmente brasileiras e mais especificamente amazônicas, passa a ser de extrema relevância que as ciências ambientais, com fortes bases nas ciências exatas, tenham a perspectiva de maior envolvimento com as ciências sociais e humanas, seus problemas e interesses tão complexos e tão dependentes da interação entre estas ciências. Isso não é favorecido pelo cientificismo clássico empirista! Podemos ousar dizer hoje que o caminho mais importante para as universidades amazônicas é serem capazes de romper com os modelos institucionais acadêmico-científicos fortemente tradicionais, para realmente conseguirem se desenvolver como protagonistas na produção de conhecimentos de um sistema nacional e suas relações internacionais de maior propriedade e interesse. Sem dúvida trata-se de uma barreira difícil de ser superada, devido à rigidez intelectual com que nossos quadros são formados, a partir dos programas mais clássicos e que ainda abundam nas universidades mais estruturadas e tradicionais, perpetrados por velhas lideranças de algum projeto político genético-institucional e seus descendentes na Academia.

## 4.1 No Brasil e Amazônia

Ainda que a interdisciplinaridade seja identificada como a raiz de um dos maiores desafios dos pesquisadores em todo no mundo, só mui recentemente essa realidade começou a mudar no Brasil: nas universidades brasileiras, envolvendo mais de uma área de conhecimento de pós-graduação, em 2010 foram criados 120 novos cursos, mais da metade dos 205 cursos que existiam em 2009, segundo o relato de Arlindo Philippi, da CAPES<sup>4</sup>. Ainda que isso necessariamente não signifique tratar de abordagem interdisciplinar, já é um primeiro passo na direção...

Em geral o clamor pela interdisciplinaridade é peça de discurso, no país, sem que isso tenha repercussão profunda nas pesquisas. Exceções podemos fazer a instituições de fomento que já apresentam comitês multi/interdisciplinares, como a CAPES (MEC) e o CNPq (MCT), que, contudo, ainda causam um pequeno impacto no universo da produção em C&T no país (apesar de muito importante, porque é o início de sua efetiva deflagração, como processo de alto impacto acadêmico-científico). As vozes mais significativas, porque audíveis socialmente, devido à atenção da mídia, foram as de ministros e secretários dos órgãos relacionados, nos eventos de maior renome no país, como as reuniões da SBPC, especialmente a partir de 2006.

O impacto em publicações foi pouco significativo, quase ausente. O levantamento em sistemas de referências<sup>5</sup> nos mostra que, sob o tema da “interdisciplinaridade” no Brasil, os trabalhos estão localizados principalmente no setor de saúde, nas relações que as diversas áreas do conhecimento possam ter com educação e, mais recentemente, na área ambiental. Na linha da integração de Educação e Meio Ambiente há diversos cursos *stricto sensu* que trabalham nesta direção, bem como inúmeros *lato sensu*, inclusive com disseminação que atingiu diversas unidades federativas, como Faria (2005), prosseguindo sobre Faria (1997) e Faria & Garcia (1997), no Distrito Federal, que já desde o início da referida década propunha a necessidade de uma nova atitude pedagógica interdisciplinar para a questão ambiental. Muitos cursos com esta orientação passaram a serem ofertados a partir dos fins dos anos 90.

Como já nos referimos aqui, análises mais focalizadas na construção teórica e metodológica da interdisciplinaridade, portanto além da junção de uma ou duas áreas de conhecimento para a abordagem de temas específicos, especialmente relativos às Ciências Sociais, só podíamos encontrar em refe-

<sup>4</sup> UnB AGÊNCIA. Número de novos cursos interdisciplinares aumentou mais de 50% nas universidades. 22/11/2010. Disponível em: <<http://unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=4254>> Acessado em: 22/2/2014.

<sup>5</sup> O melhor deles em nosso país é o sistemas de busca dos periódicos da CAPES.

rências estrangeiras. No entanto, o compêndio do Comitê Interdisciplinar da CAPES (Philippi Jr e Silva Neto, 2011) começou a preencher esta lacuna, no que diz respeito a nosso país, ainda que deixando visível a incipiência deste movimento.

Assim é que, adentrando-se, portanto, neste século, observa-se, na primeira década, uma maior incidência de trabalhos sobre o referido tema da interdisciplinaridade. No entanto, não deixa de ficar patente o quanto o tema continua merecedor de maior investimento e dedicação acadêmico-científica. Isso, não só na direção de um maior aprofundamento teórico e metodológico e do alargamento do espectro de análise, principalmente para atender estudos de casos a partir da área ambiental e do ensino superior, mas, especialmente, em sua adoção em outras regiões do planeta, para além do hemisfério norte, onde a quase totalidade dos estudos ocorreram.

É também preciso dar foco para o Brasil, já que poucos são os estudos sistematizados sobre aspectos teóricos e metodológicos da interdisciplinaridade e onde, dada a complexidade dos fenômenos e dos problemas, esta abordagem é de fundamental valor. Especialmente para uma região como a Amazônia, onde quase todas as situações são de alta complexidade e se devem a uma relação extremamente perigosa, nestes tempos, entre o ser humano e o meio ambiente. A presença de universidades pode mostrar-se extremamente eficaz para o enfrentamento desses problemas. No entanto, a realidade não é muito animadora, mesmo considerando o potencial de inovação acadêmica existente, por ser a região com menos universidades do país, conforme dados de Morhy (2009, p. 12), em que o total de 122 instituições de ensino superior na região representam 10% do país. O mesmo se verifica com os programas de mestrado e doutorado: segundo o autor, para o período do estudo, eram 144 programas, menos de 4% do país, dado este recentemente alterado com a criação da UFOPA e alguns novos programas de pós-graduação na região. Fica muito pouco provável, no curto prazo, que a região venha a ver incrementadas suas condições de desenvolvimento, menos ainda se considerarmos parâmetros de sustentabilidade ambiental, tão dependente de pesquisas interdisciplinares!

Na Amazônia temos estudos em diversas disciplinas compondo um quadro multidisciplinar complexo, mas com pouca interação entre si. Isso torna difícil que alcancemos algum nível maior de síntese para que a abordagem desta realidade e o conseqüente enfrentamento das questões regionais sejam alcançados. Não basta a análise de cada uma; o conjunto das disciplinas tem que ter respostas compatíveis com o nível complexo, integral e integrado da realidade local. Neste caso, assim como em muitos da complexa realidade do mundo contemporâneo e dos avanços que as ciências (disciplinares) alcançaram, a parcimônia é necessária para a obtenção

de conhecimento científico que seja útil localmente. Exige algum nível de atuação intermediária entre o universo exclusivo de uma única disciplina e o composto por tantas disciplinas!

Para a Amazônia (ainda que não só), tudo indica que os projetos serão mais adequados à complexidade regional se partirem de um cenário permanente de diálogo multidisciplinar e gradualmente irem definindo os projetos interdisciplinares mais complexos que se fazem necessários, para que possamos realmente ter respostas fundamentadas cientificamente, seja do ponto de vista teórico-metodológico, seja de síntese dos conhecimentos de que já se dispõe nas diversas áreas acadêmicas.

A existência, nesta região do país – ainda que de muito poucos, mas importantíssimos centros de pesquisa e pós-graduação em áreas disciplinares, os melhores do país e do mundo sobre a região –, certamente demanda o aumento da interação entre eles, especialmente do diálogo entre seus profissionais e áreas que representam, de modo que este seria um passo grandioso para o desenvolvimento da C & T regional, principalmente para a formação dos quadros de recursos humanos superiores dedicados aos problemas da região.

O problema maior termina sendo de gestão, ou seja, como as instituições conseguirão promover uma mudança de atitude acadêmica como esta – dado que estão historicamente alicerçadas em estruturas rigidamente disciplinares, quase incomunicáveis entre si, mesmo no interior das mesmas instituições – e como os indivíduos, pesquisadores, conseguirão lidar com o aporte de novas questões, diferentes das que estão acostumados a lidar em suas áreas restritas, sem que isso os coloque fora das tradições científicas a que estão sujeitos. Ou seja, como conseguirão manter sua produtividade acadêmica – em termos de aulas, publicações e reconhecimento dos pares tradicionais – assumindo esta nova atitude de construção de conhecimentos interdisciplinares?

São poucas as instituições que assumiram a questão da interdisciplinaridade em seu aspecto de construção teórica e metodológica, bem como em sua estrutura organizativa dos processos acadêmicos e administrativos, avançando sobre resultados puramente aleatórios de realizações em função da oportunidade dos projetos que surjam. Merece referência a UFBA, como uma pioneira em reflexão sobre o tema (Almeida Filho, 1997; 2007).

A UFOPA é uma das que veio tentando esta concepção de interdisciplinaridade com objetivos acadêmicos, inclusive curricular e institucional, e é hoje uma das que se encontram em estágio institucional mais avançado. Estas instituições precisam ter atenção aos controles sobre os tentadores poderes corporativos, inclusive de pesquisadores que, por seus próprios

e específicos interesses, não privilegiam igualmente a questão do ensino e terminam – exatamente pelo viés da pesquisa – fazendo da instituição e seus programas fontes de especialização que atingem a todas as áreas do conhecimento e que, fundamentalmente, satisfazem seus interesses de carreira pessoal e relações corporativas.

Uma análise aprofundada de uma experiência institucional com a questão da interdisciplinaridade foi realizada na UFT (Universidade Federal de Tocantins) (Ludwigs e Azevedo, 2012), mostrando os inúmeros aspectos do problema para sua implantação, inclusive na visão ainda bastante limitada de seus docentes e alunos. Contudo, a seguir no caminho que aponta, essa universidade, como já enfrenta a questão, deverá avançar, ainda que, diferentemente da UFOPA, que já foi criada nesta concepção. A UFT terá que lidar com a transição de um tipo mais tradicional para um mais atualizado e, se tiver sucesso, servirá de exemplo e orientação para as Universidades que lidam com os mesmos problemas.

São estes aspectos que, se por um lado nos mostram a fragilidade teórica e metodológica do tema, por outro nos indicam fortemente o quanto precisamos nos dedicar a uma ação mais sistematizada, inclusive organizativa e institucional, em vez de nos limitarmos a uma atuação pontual em relação à abordagem interdisciplinar, no varejo dos projetos que apareçam e que interessam a um e outro, parceiros de pesquisa, num cenário em que a produção é contabilizada só em âmbitos individuais, em instituições sem compromisso social e projetos sem grande valor científico, em uma sociedade que tanto depende disso, mas que não vê e nem dá importância à produção acadêmica.

## **4.2 A construção da interdisciplinaridade nas IFES**

Assim é que a composição das equipes de docentes-pesquisadores numa universidade ou órgão de pesquisa pode e deveria ser multidisciplinar, especialmente se estiver atuando em áreas com perfil de problemas bem característicos, como é caso da Amazônia.

Entretanto, não basta ter exclusivamente a equipe de pessoal multidisciplinar, pois cada disciplina pode terminar continuando a lidar com seus objetos, métodos, problemas e interesses. Forçar o foco na interdisciplinaridade, do ponto de vista estratégico, é definir que, num determinado momento, o objeto deve ser comum, dispor de uma mesma estratégia para a abordagem de um problema que deve trazer explicitamente toda a diversidade que se apresenta e que não se restringe a uma ou algumas poucas disciplinas.

A composição dos grupos de variados profissionais num mesmo espaço acadêmico e em diversas disciplinas é essencial para a construção de uma nova abordagem científica: o ver e fazer de algumas questões mais gerais, especialmente regionais, mas também locais, sem negar os seus aspectos universais, mas com cada qual voltado para o estudo dos seus aspectos comuns. O que se espera é que desenvolvam um profundo diálogo acadêmico, didático e científico e adquiram intimidade com os problemas com que irão lidar em seus respectivos programas e projetos. Mas que tenham muita boa-vontade para desenvolver estudos em comum, aceitando as diferenças, compreendendo a necessária diversidade...

Mulholland (2007) analisa a institucionalização da interdisciplinaridade nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, dando foco a alguns casos mais emblemáticos, como a proposta de Anísio Teixeira para a Universidade de Brasília, como ficou o modelo nesta instituição e a esperança de avanço com os Bacharelados Interdisciplinares (BI) que estavam sendo implantados à época. Curiosamente a UnB não os adotou.

### **4.3 Quando, em quê, como desenvolver abordagens interdisciplinares?**

Esta é a grande questão, e uma das possíveis respostas está no lema metodológico estratégico da UFOPA: “construir a interdisciplinaridade a partir do diálogo multidisciplinar”, com equipes devidamente capacitadas, do ponto de vista disciplinar e multidisciplinar, para lidar com problemas de natureza interdisciplinar e que exijam este tipo de perfil profissional, sem o que não se obteria nada bem qualificado. Assim, a temática também deve ser de natureza interdisciplinar, os problemas, para soluções, devem exigir abordagem interdisciplinar.

As unidades acadêmicas já devem ser constituídas com perfil multidisciplinar e, portanto, seus concursos já devem prever estes perfis. Em geral, as equipes são compostas com docentes das áreas das Ciências Naturais e suas demandas das Ciências Exatas, bem como das Ciências Sociais e Humanas, de modo a congrega profissionais voltados para a construção destas novas abordagens, mais integradas na temática de interesse.

Equipes e textos das diversas disciplinas vão caracterizar a composição multidisciplinar que deverá trabalhar os temas e problemas envolvidos, estes sim, interdisciplinares, dependentes, para sua consecução bem sucedida, do aporte multidisciplinar: a interdisciplinaridade dos temas será construída a partir deste diálogo multidisciplinar entre equipes e as diversas áreas disciplinares.

## 5 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

Se a pesquisa interdisciplinar vem se mostrando de difícil ocorrência, a projeção da interdisciplinaridade no ensino mostra-se ainda mais complicada, pois a tendência maior tem sido o estudo de casos aplicados. Contudo, como o tema é especialmente importante para a formação de professores em todos os níveis de ensino, também é um fator decisivo e uma forma mais eficiente para que sejam estabelecidos novos padrões de abordagens dos problemas mais complexos enfrentados pelos países. O Brasil não foge à regra, pelo contrário, enfrenta os maiores desafios da atualidade! Estes dependem da formação dos recursos humanos capacitados para a abordagem interdisciplinar dos problemas contemporâneos que atingem todos os níveis de ensino, e não só os mais avançados.

Há um consenso histórico de que a Educação seja promotora da justiça e da paz, para que as gerações futuras possam usufruir de um mundo que lhes proporcione uma vida saudável. Isso é o que a UNESCO, órgão das Nações Unidas (ONU) voltado para a Educação e Cultura, almejou como lema para esta década em que vivemos: *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, ou seja, educação para um tipo de desenvolvimento que garanta a sustentabilidade de nosso mundo – não só econômica, mas também social e ambiental –, de modo que nossos netos e bisnetos possam dispor das mesmas condições de que nós dispomos hoje. Como corolário disso, estimulou-se que os países se envolvessem na formulação de políticas educacionais que vão desde a primeira infância até o nível superior, para a melhor qualificação do ensino e aprendizagem, de modo a superar os problemas e deficiências que ainda ocorrem em nosso mundo. A aprendizagem passou a ser vista como um processo que deve atingir a toda a vida dos cidadãos – *aprendizagem ao longo da vida* – e não somente o ensino escolar, muito embora a educação deva ser ofertada continuamente para os indivíduos – *Educação Continuada e para Todos*. Estas são as premissas que devem orientar a Educação para o Século XXI.

A UNESCO mostrou que para cada ano de estudo de um cidadão, seu aporte salarial cresce quase 4 %. Portanto a Educação não é um bem só para o país, com as possibilidades econômicas que gera, mas também para todos os cidadãos! Por isso é que a CEPAL, órgão também da UNESCO para a América Latina, apontou como objetivos estratégicos para uma reforma educacional, não só o desenvolvimento da cidadania, mas também o aumento da competitividade econômica dos países, por meio de duas linhas simultâneas de política governamental: voltadas para a equidade e para o desempenho dos sistemas educacionais.

O Brasil ocupa posições mundiais e regionais bem inferiores, mesmo entre os mais pobres. Isso nos impõe novas estratégias também para a educação. Dentre as transformações mais prementes, temos aquelas que se relacionam com a complexidade dos problemas brasileiros, indicando a necessidade de que também as estratégias disciplinares devam avançar, estimulando a capacidade dialógica entre as disciplinas, multi e interdisciplinaridade, dando foco a estes aspectos mais complexos dos problemas a serem enfrentados. Entretanto, como nos diz Krasilchick (1998, p. 39-40), isso deve implicar em “superar e renunciar ao isolamento acadêmico dos grupos” (“com perfil reconhecido”) que, pelas mais variadas razões, resistem às “pressões para a transformação das disciplinas”... uma “guerra nas ciências sempre existiu” e envolve “não só os domínios do conhecimento, mas, principalmente a configuração e o mapeamento de territórios de poder” (!).

Se buscarmos em alguma ferramenta de busca eletrônica, como o “google acadêmico” (*scholar google*), o registro de publicações em português, entre os anos 80 e 2000, que usaram os termos “interdisciplinaridade e educação” veremos que o total de referências em português fica em torno da metade das que usaram, no mesmo período, os termos em inglês (*interdisciplinarity and education*). Mas isso não implica necessariamente que também tivemos preocupações teóricas ou metodológicas sobre o tema da interdisciplinaridade; a maioria dos casos tratam de alguma referência ao conceito numa discussão geral sobre aplicações específicas em alguma situação relacionada com a educação. Se nos ativermos a referências realmente centradas no tema, o resultado só atenderá ao critério se a busca for em inglês.

Sobre o período correspondente aos anos 70 e 80 – que podemos considerar, com os trabalhos de Piaget, Morin e outros, como sendo realmente o período inicial das pesquisas voltadas para a interdisciplinaridade – podem ser encontradas inúmeras referências, além das que foram aqui citadas, que também são pertinentes quanto à relação entre interdisciplinaridade e educação. Há uma ampla diversidade temática, como pode ser identificado, dentre outros, em Swora e Morrisom (1974), Briggs (1981), Weider (1973), Conrad (1980), Davidson (1982). Destacamos Church (1979), que sintetizou, à época, os trabalhos sobre interdisciplinaridade apresentados num simpósio europeu sobre as experiências de interdisciplinaridade na educação superior europeia, e Vaideanu e Rassekh (1987), que elaboraram uma síntese da relação multidisciplinar da educação, mostrando sua importância para as próximas duas décadas de então (1980-2000). Os anos seguintes, até os dias atuais, irão mostrar isso.

Ainda para os anos 90, as referências teóricas mais significativas para a interdisciplinaridade, para além dos estudos de casos aplicados, também não foram muitas. Naville (1995) posiciona a interdisciplinaridade no âm-

bito de uma “educação geral”. Mourad (1997) analisa o que denomina de “recentemente emergentes posições filosóficas pós-modernas” – interdisciplinaridade pós-moderna. Estas desafiaram os fundamentos absolutistas do conhecimento anterior, dito moderno, da “disciplinaridade” do conhecimento, rejeitando-o; e puderam, assim, expandir a função acadêmica do ensino superior – então restringido por uma prática intelectual que independia de questionamento – avançando por meio de conceitos bem mais flexíveis, resultantes dos debates intelectualmente mais competitivos. Análises mais focalizadas na desejável construção teórica e metodológica da interdisciplinaridade – além da junção de uma ou duas áreas de conhecimento com abordagens de temas específicos das ciências sociais – só conseguimos encontrar em referências estrangeiras, como as já apresentadas anteriormente, nas revisões teóricas.

Grande parte do debate que vai surgir até o final do século XX sobre interdisciplinaridade, mais do que relacionado à educação em geral, veio sendo provocado pela área ambiental. Curioso foi ver que dois dos estudos mais interessantes sobre o tema ocorrem no findar das luzes do século passado, publicados exatamente no mês de novembro de 1999. Jones, Merrit e Palmer (1999), clamam pela importância de que o ensino superior force os alunos a pensar criticamente sobre o que estudam, dentro e entre as disciplinas, com sensibilidade e consciência sobre as questões epistemológicas e de valores envolvidos. Abordam especificamente o caso de programas de graduação em áreas como “educação ambiental superior” (deram foco à Geografia), porque esses são pré-requisitos essenciais para a formação do pensamento crítico da interdisciplinaridade. Foster (1999), analisando a importância da interdisciplinaridade na educação superior, também na área ambiental, chama a atenção para a colaboração tácita que deve existir, em termos mesmo de agenda, entre áreas positivistas, como as ciências físicas e biológicas, e as disciplinas das áreas humanas, porque têm um grande valor heurístico, não só para a solução dos problemas ambientais, mas também para seu equacionamento como área de conhecimento. Ressalta, ainda, a importância que o papel da organização institucional tem nisso, no seu ver, maior ainda do que o papel dos alunos e professores.

Estes anos de século XXI vêm mostrando, além de estudos de casos aplicados em diversas áreas, o crescimento acentuado dos estudos teóricos e metodológicos sobre o tema, imensa parte em língua inglesa. São tantos que fogem da abrangência do presente trabalho. Ainda assim, destacaremos somente dois, mais abrangentes para nossos objetivos: Davies e Devlin (2010), mostrando a importância da interdisciplinaridade para a educação superior, mas também a cautela que se deva ter; e Haynes (2002) sobre melhores práticas para a preparação de currículos interdisciplinares.

Contudo, também já começam a surgir publicações em língua portuguesa, resultantes de pesquisas realizadas no Brasil e mesmo em Portugal. São inúmeras as referências, algumas já citadas anteriormente (Brasileiro et al., 2010; Campestrini et al., 2000; Ferreira, 2012; Fiorin, 2008; Frigotto, 2010; Teixeira, 2012), que podem ser escrutinadas nas diversas bases de dados. Os periódicos da CAPES já trazem centenas de referências em inúmeras áreas de conhecimento, continuando a prevalecer as áreas da Educação, Saúde e Meio Ambiente, embora não só, expande-se agora para praticamente todas as áreas de conhecimento. A grande maioria deles é de estudos de casos, muitas resultantes de pesquisas em programas de pós-graduação, teses e dissertações; mas também há diversas com um aprofundamento teórico mais elaborado: Souza, 1994 e 2010; Carvalho, 2001; Calloni, 2002; Diaz, 2003; Santos e Faria, 2005; Borges e Ferreira, 2006; Ferreira et al., 2006; Martins, 2007; Heemann, 2009; Leite, 2009; Fernandes, 2010; Wagner, 2011; Vasconcelos, 2012; Silva, 2013.

Pode ser visto ao longo deste texto que, além da tipologia estritamente acadêmica e epistemológica das disciplinas para a abordagem interdisciplinar dos problemas complexos, há também problemas de natureza institucional e administrativa, para a gestão eficiente de um sistema dinâmico como este, principalmente por pretender conceber um reposicionamento estratégico das IES brasileiras, tornando mais grave e difícil a aplicação. É na complexidade deste contexto – teórico, metodológico e político – que se insere a definição de uma abordagem interdisciplinar – curricular e institucional – para uma nova universidade, especialmente amazônica, com projetos para o ensino, pesquisa e extensão integrados, inclusive na estruturação organizativa destas instituições de ensino.

Na definição curricular e metodológica, a centralidade dada à questão da interdisciplinaridade leva à criação de conteúdos programáticos que sejam construídos a partir de temas de natureza interdisciplinar que, nos casos de vocação regional, devem responder por uma formação contextualizada regional e localmente, que também atenda a diversidade biológica, étnica e social. Dada a natureza e complexidade do ambiente e os problemas existentes, precisa, portanto, não só capacitar os profissionais para esta orientação, mas também criar currículos interdisciplinares que sejam inovadores. Nesse sentido, a criação recente dos “bacharelados interdisciplinares” no Brasil tem sido um grande avanço na reformulação dos currículos e superação de tantos problemas que existem nos antigos, inclusive pelo prolongamento das durações dos cursos por excessivas repetições de conteúdos numa verdadeira irracionalidade de sua constituição, bem como falta de contextualização com os cenários contemporâneos.

Certamente que a formação para o ensino por meio das licenciaturas será uma das áreas que mais se envolverão com estas inovações. Afinal, é a profunda falta de contextualização dos conteúdos e métodos pedagógicos que hoje fazem parte do ensino que deve responder por grande parte dos baixos resultados de aproveitamento do ensino pelo alunado. Também comprometem qualquer possibilidade de melhoria de desempenho futuro, inclusive alguma contribuição para a produção de novos conhecimentos, ciências, tecnologias e produtos que venham a retroalimentar as sociedades e suas economias, na direção da promoção do desenvolvimento. Termina sendo um ciclo vicioso em que, como o que a escola traz não tem sentido para as comunidades, estas não se “empoderam” para o seu próprio desenvolvimento e, quanto menos potentes ficam quanto aos conhecimentos que possam lhes ser úteis, mais limitadas ainda ficam, mais isoladas e pobres, mais necessitadas e distanciadas dos avanços que a humanidade possa usufruir ao longo do tempo, especialmente devido às conquistas científicas de uma era histórica que hoje é de sociedade do conhecimento.

A compreensão sistêmica da natureza, especialmente regional, em seus aspectos sociais e culturais que estão relacionados nas diversas dimensões das sociedades contemporâneas – e as amazônicas são as de maior diversidade e complexidade – deve ser alvo de nossos interesses em pesquisa sobre interdisciplinaridade, e as instituições precisam dispor de estratégias mais sistemáticas e estruturadas para tal destinação, inclusive administrativas, com novas formas de organização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do movimento que já se registra em todo mundo, o Brasil, por meio de suas IES, especialmente públicas e particularmente as federais (IFES), também está buscando inovações do ponto de vista acadêmico – curricular e institucional – para que consigam responder pela complexidade dos problemas contemporâneos, regionais e nacionais, superando as barreiras ao diálogo entre as diferentes disciplinas no sentido da construção interdisciplinar de seus programas integrados de ensino, pesquisa e extensão. As Ciências Exatas e Naturais devem interagir mais forte e regularmente com as Ciências Sociais e Humanas, para além do varejo da atuação *ad hoc* de alguns projetos nas instituições, que, com frequência, atendem a interesses pessoais e corporativos.

É preciso ter uma estratégia institucional que tenha repercussões sistemáticas na formação profissional, daí existir a demanda por pesquisa, ensino e extensão por equipes multidisciplinares, a partir de currículos

atualizados em função das temáticas interdisciplinares relacionadas com os complexos problemas contemporâneos mundiais, nacionais e locais.

Tal inovação sofre o embate com os grupos mais conservadores da Academia e outras corporações com interesse direto nas universidades, como as associações de classe, partidos políticos e sindicatos, os quais também influenciam os estudantes, que podem passar a defender projetos mais tradicionais, envelhecidos e verdadeiramente incompatíveis com sua juventude e com as inovações que o mundo atual demanda das universidades.

Neste cenário é que se analisou a importância de se criar uma universidade pública, federal, no interior da Amazônia, que assumisse integral, mas não exclusivamente, tanto acadêmica quanto institucionalmente, a abordagem interdisciplinar para a formação de recursos humanos em níveis superiores mais adequados a um ambiente como o amazônico, dada sua complexidade, do ponto de vista das relações entre o ser humano, o meio ambiente e a produção de conhecimentos. Tal situação impõe-nos um contexto teórico em que se inseriu a relevância de (e consequente definição por) uma abordagem interdisciplinar – curricular e institucional – para a criação de uma nova universidade amazônica, que, para lidar com suas monumentais distâncias, problemas ambientais extremamente complexos e, especialmente, isolamento de grande parte de suas comunidades humanas, certamente há que implementar inovações para cuja adoção outras universidades locais não são tão pressionadas. Por isso é que foi criado na nova Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) um *Centro de Formação Interdisciplinar* (CFI): para lidar estrategicamente com estes novos tipos de problemas, integrado profundamente com outras unidades acadêmicas de natureza também interdisciplinar, como os seus institutos temáticos (sobre as águas, as florestas etc...). Este Centro passou a ter a missão de desenvolver projetos para o ensino, pesquisa e extensão integrados em programas interdisciplinares e passou, inclusive, a ter finalidades de estruturação organizativa da instituição para receber seus egressos do Ensino Médio e prover-lhes visão e experiência de integração entre as Ciências Exatas e Naturais e as Ciências Sociais e Humanas, inviáveis em outras condições, de modo a garantir, desde o início do processo de formação, a visão diferenciada do mundo em que atuarão. Alguns textos de Faria no período entre 2011 e 2012<sup>6</sup> detalham o

---

<sup>6</sup> Referimo-nos a (na ordem cronológica de sua produção): (1) FARIA, D. S. *A construção da interdisciplinaridade nos programas e projetos do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) e da UFOPA*. Santarém, 2011. Texto dirigido aos docentes do CFI. (2) FARIA, D. S. *Algumas reflexões sobre a interdisciplinaridade de interesse para as licenciaturas*. Santarém, 2012. Texto dirigido aos estudantes do CFI. (3) FARIA, D. S. *Interação com a Base Real – IBR: das ciências, da interdisciplinaridade, da UFOPA e do IBR (módulo interdisciplinar Interação com a Base Real)*

processo teórico e metodológico de constituição desta abordagem no CFI. O Centro deve buscar, inclusive, promover os estudos comparativos da eficácia da abordagem interdisciplinar em relação aos modelos mais tradicionais de ensino e pesquisa. Assim é que a interdisciplinaridade – como resultado construído a partir do diálogo entre as abordagens multidisciplinares fortemente estimuladas por esta instituição – passou a ser o móvel de uma nova atitude academicamente inovadora para a região amazônica, dedicando-se, uma Universidade como esta, a diversos temas e problemas de sua vocação regional, sem minimizar forte dedicação aos princípios e conteúdos universais das Ciências, suas linguagens, métodos, técnicas e instrumentos tecnológicos da atualidade. Mas, certamente, trata-se de uma missão que desperta muita reação nas pessoas de formação mais clássica, nas corporações de poder e nos jovens mais sujeitos à sua influência, ou mesmo em algumas comunidades que se sintam desprestigiadas. Curiosamente, isso não acontece com as culturas mais tradicionais, que já lidam com uma visão holística da realidade...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 2, n. 1-2, p. 5-20, 1997.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na Saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 30-50, 2005.

\_\_\_\_\_. *Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos*. Brasília: Ed. da UnB, 2007.

ALVARENGA, A. T.; PHILIPPI JR., A.; SOMMMERMANN, A.; ALVAREZ, A. M. S.; FERNANDES, V. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (ed.) *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. São Paulo: Manole, p. 3-68, 2011.

BRASILEIRO, T.; VELANGA, C. T.; COLARES, L. S. *Revista Espaço do Currículo*, Vol. 3 (1), p. 324, 2010.

BURSZTYN, M. Interdisciplinaridade. É hora de institucionalizar! *Ambiente e Sustentabilidade*, (5), p. 229, 1999.

---

na Formação Interdisciplinar 1 (F1) do Centro de Formação Interdisciplinar (CFI). Santarém, 2012. Texto dirigido aos docentes do CFI.

- BRIDGES D. The disciplines and disciplines of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, (40) 2, p. 259-272, 2006.
- BRIGGS. A. Interdisciplinarity and High Education. *The Journal of Higher Education*, v. 52 (6), p. 654-656, 1981.
- BUANES, A, and JENTOFT S. Building bridges: Institutional perspectives on interdisciplinarity. *Futures*, (41) 7, p. 446-454, 2009.
- CAMPESTRINI, D.; VANDERSEN, V.; PAULINO, L. *Ver. Bras. ACB*, 2000, Vol. 5 (5), p, 145
- CHURCH, C. Interdisciplinarity-Papers presented at the SRHE EUROPEAN SYMPOSIUM ON INTERDISCIPLINARY COURSES IN EUROPEAN EDUCATION, 13 September 1975. Kendall, MN, 1979, p. 239-240.
- CONRAD, C. F. Interdisciplinarity and Higher Education. KOCKELMANS, J. J., 1980, p. 397-399.
- DAVIDSON, J. L. The group mapping activity for instruction in reading and thinking. *Journal of Reading*. n. 26 (1), p. 52-56, 1982.
- DAVIS, L. J. A Grand unified theory of Interdisciplinarity. *Chron.High Education*. 53(40), 139, 2007.
- DAVIES, M.; DEVLIN, M. Interdisciplinary higher education. *International Perspectives on Higher Education Research*. Emerald Group, v. 5, p. 3-28, 2010.
- DERVIN, B. Human Studies and user studies: a call for methodological interdisciplinarity. *Information Research-An International Electronic Journal*. (9) 1, p. 166, 2003.
- FARIA, D. S. *Conhecimento, metodologias e relações interdisciplinares*. Brasília: EDU/ Moderna, 2005, v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Educação ambiental e científico-tecnológica/ Eac&T*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997, v. 1.
- FARIA D. S.; GARCIA, L. *Análise e desenvolvimento de currículos e programas de Ciências*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997, v. 2.
- FERNANDES, V. Interdisciplinaridade: a possibilidade de reintegração social e recuperação da capacidade de reflexão na Ciência. *Revista Internacional Interdisciplinar. INTERthesis.*, Vol. 7 (2), p. 65, 2010.
- FERREIRA, V. A Interdisciplinaridade é desejável, mas o modelo não pode ser imposto. *Química Nova*. 2012, Vol. 35, p. 1899, (10).
- FIORIN, J. L. Linguagem e Interdisciplinaridade. Alea: *Estudos Neolatinos*. v. 10, p. 29-53, 2008.

- FOSTER, J. What Price Interdisciplinarity? Crossing the Curriculum in Environmental Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education*. 23 (3), p. 358-366.
- FRANKS, D. J. Interdisciplinarity foundations: reflecting on interdisciplinarity and three decades of teaching and research at Griffith University, Australia. *Studies in Higher Education*. (32) 2, p. 167, 2007.
- FRANKS, D.J. and GABLER, J. *Reconstructing the University: worldwide shifts in Academy in the 20<sup>th</sup> Century*. California, USA: Stanford University Press, 248 p.
- FRIGOTTO, G., *op. cit.* SOUZA, E. In: *Interdisciplinaridade*. Vértices. V. 5 (3), p. 135, 2010.
- FRODMAN, R.; KLEIN, J. T.; MITCHAN, C. (Ed.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- GRAYBILL, J. K.; DOOLING, S.; SHANDAS, V.; WITHNEY, J.; GREVE, A; SIMON, G. L. A rough guide to interdisciplinarity: graduate student perspectives. *Bioscience*. (60) 9: p. 757-763, 2006.
- GUSDORF, G. O gato que anda sozinho. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. (Org.). *Interdisciplinaridade*. Antologia. 2006a, p. 13-36.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento Interdisciplinar. In: *Interdisciplinaridade*. Antologia. POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. (Org.). 2006b, p. 37-58.
- HAYNES, C. *Innovations in interdisciplinary teaching*. Oryx Press, 2002.
- IVORY, M. The social context of applied science: a model undergraduate program. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. (585), p. 154-181, 2003.
- JACOBS J. A. and FRICKEL, S. Interdisciplinarity: A Critical Assessment. *Annual Review of Sociology*. (35), p. 43-65, 2009.
- JANTSCH E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et la innovation. In: APOSTEL, L. Et al. *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 98-125.
- JONES, P. C.; MERRIT, J. Q. Critical thinking and interdisciplinarity in environmental higher education: the case for epistemological and values awareness. *Journal of Geography in High Education*. 23 (3), p. 349-357.
- KRASILCHIK, M. Interdisciplinaridade: problemas e perspectivas. SP: *Revista USP*, 39, p. 38-43.

LATTUCA, L. R.; VOIGHT, L. J.; FATH, K. Q. Does interdisciplinary promote learning? Theoretical support and researchable questions. *Review of Higher Education*. (28) 1: p. 23, 2004.

LUDWIGS, T. E.; AZEVEDO, A. I. A experiência da Interdisciplinaridade na Universidade Federal de Tocantins. In: Nascimento, E. P.; Pena-Veja, A. (Org.). *As novas dimensões da Universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social: o experimento de uma avaliação internacional*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

MANSILLA, V. B.; GARNER, H. Assessing interdisciplinary work at the frontier: an empirical exploration of symptoms of quality. Prepared for rethinking interdisciplinarity. *Interdisciplines*, Paris, Dec. 1, 2003.

<http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/paper/6>

MORHY, L. Universidade e Desenvolvimento Tecnológico no Brasil. In: Lamarra, N. F. *Universidad, Sociedad y innovación – una perspectiva internacional*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2009, p. 340-362.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURAD, R. P. Postmodern Interdisciplinarity. *The Review of Higher Education*. 20, p. 113-140, 1997.

MULHOLLAND, T.; FARIA, D. S. (Org.). *DF em Questão*. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2006.

MULHOLLAND, T. Multi, inter e transdisciplinaridade na concepção acadêmica das universidades brasileiras. In: AUDY, J. L. N.; MOROSIN, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. 2007, p. 205-220.

NASCIMENTO, E. e PENA VEGA (Org.). *As novas dimensões da Universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social: o experimento de uma avaliação internacional*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

NAVILLE, G. Interdisciplinarity – General Education. *Chimia*. (49) 9, p. 331-332, 1995.

PHILIPPI, J. R. A.; SILVA NETO, A. J. *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Educação*. Barueri, SP: Manole, 2011.

PIAGET, J. L'épistemologie des relation interdisciplinaires. In: APOSTEL, L. Et al. *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 131-144.

SANTOS, C. E. e FARIA, O. G. O Behaviorismo radical e a interdisciplinaridade: possibilidade de uma nova síntese? *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 18 (3), p. 308-314, 2005.

SWORA, T.; MORRINSON, J. L. Interdisciplinarity and high education. *The Journal of High Education*. 26 (1), p. 45-52, 1974.

TEIXEIRA, I. C. S. A interdisciplinaridade no estudo da literatura africana em língua portuguesa. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*. 2012.

UNIAM. Projeto de Implantação. Santarém, 2009.

VAIDEANU, G. and RASSEKH, S. *The contents of Education*. A worldwide view of their development in the present to the year 2000.

WALL, S. and SHANKAR, I., Adventures in transdisciplinary learning. *Studies in Higher Education*. (33) 5, p. 551-565, 2008.

WEIDER, A. The science teacher assays the underachiever. *Science Teacher*. v. 40 (1), p. 19-21, 1973.

# PANORAMA DOS SISTEMAS IRRADIADORES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: RÁDIO E TELEVISÃO

*Ada Cristina Machado Silveira<sup>1</sup>*  
*Edileuson Almeida<sup>2</sup>*

A proposta do presente texto consiste em refletir sobre os sistemas irradiadores na Amazônia brasileira, tomando como referência o impacto popular das atividades de rádio e de televisão e suas relações com as esferas da política, da economia e da religião.<sup>3</sup>

## 1 A ANIMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE COMUNICAÇÃO

O Brasil, juntamente com a China, a Índia e a Rússia, possui as maiores extensões de fronteiras terrestres no planeta. No entanto, em nossos nove encontros de tríplices fronteiras com dez diferentes nações sul-americanas, não viceja proposta capaz de animar uma comunidade de comunicação. Quando se fala em comunidade de comunicação não se deve confundir com comunidade de mídia, veículos de comunicação que poderiam estar presentes em mais de um país. Na América do Sul e especialmente para o Brasil, essa questão é difícil pela diferença idiomática. A dominância do espanhol e do português, ao mesmo tempo em que há dezenas de idiomas indígenas, determina algumas dificuldades para o intercâmbio de produtos de mídia, como filmes, música, livros e revistas. Mas, ao mesmo tempo em

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Jornalismo pela UAB (Universidade Autônoma de Barcelona). Professora da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria).

<sup>2</sup> Mestre em Comunicação pela ECA-USP (Escola de Comunicações e Artes da universidade de São Paulo). Doutorando em Comunicação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Professor da UFRr (Universidade Federal de Roraima).

<sup>3</sup> Dos sete estados da região Norte (AC, AM, AP, PA, RO e RR), apenas o Tocantins não está integralmente localizado na Amazônia brasileira, que também inclui partes do Mato Grosso (região Centro-oeste) e do Maranhão (região Nordeste).

que os idiomas indígenas são minoritários, assim como o inglês e francês praticados nas Guianas, eles são responsáveis por práticas de circulação de conteúdos e significados que extrapolam as fronteiras nacionais e os Estados políticos que as demarcaram. Assim, têm-se comunidades de comunicação sólidas, incrementadas por comunidades indígenas, tanto quanto pelo assentamento de populações que vivem nas fronteiras internacionais, que, com o passar das gerações, foram mutuamente assimilando-se. Portanto, para considerar a existência de uma comunidade de comunicação é necessário ter em consideração que:

- uma comunidade de comunicação envolve o compartilhamento da experiência cotidiana;
- uma comunidade de comunicação não se confunde com a prática dos idiomas oficiais num determinado lugar;
- uma comunidade de comunicação se anima pelos intercâmbios culturais e linguísticos entre os habitantes de um lugar;
- uma comunidade de comunicação não pode ser reduzida à experiência dos meios de comunicação (mídias) e seus profissionais ali atuantes.

A comunicação fala da atividade humana de partilha. Atualmente, extrapolou-se o uso do termo *comunicação* para a atividade de midiatização, a comunicação mediada por suportes tecnológicos responsáveis pelo engendro do que se denomina ambiência midiatizada (SODRÉ, 2002).

Assim, o que se denomina de midiatização cria uma ambiência que transpõe as características tecnológicas dos meios de comunicar, interferindo intensamente nas formas de sociabilidade. A midiatização constitui-se como um estado irreversível de sociedade, mas com incidências contextualizadas, visto que os protocolos de comunicação são imprescindíveis ao relacionamento social. Os territórios são permeados por redes e fluxos de comunicação social, sendo impossível não agir sobre esses elementos, ou esses não agirem sobre todos. O funcionamento e a estrutura social, de forma sensível, passam a observar essa nova lógica midiatizada.

### 1.1 A capilarização comunicativa

Desde as primeiras expedições exploratórias na região, datadas do século XVI, a Amazônia já era motivo de curiosidade, sendo ilustrada em relatos de viajantes e colonizadores que transitaram por seu território (PAPAVERRO, 2000). Tais relatos de viagem constituem-se em patrimônio

de sua memória e do conhecimento de suas riquezas para os demais povos do planeta.

A difusão das riquezas da Amazônia e das características de seus habitantes ocorreu por vários meios que precederam as atuais mídias comerciais. Essas são resultado da exploração econômica de dispositivos tecnológicos.

O conhecimento de suas possibilidades atraiu trabalhadores de diferentes regiões brasileiras que para ali acorreram em busca de mobilidade social. As práticas de comunicação que articularam familiares, conhecidos e amigos e promoveram a colonização da Amazônia prescindiram de veículos de mídia e foram responsáveis pela existência atualmente de cerca de 27 milhões de habitantes na região. Qual o papel, portanto, do que hoje se denomina mídia, para a sociedade amazônica? O presente texto faz um convite à reflexão sobre a distinção entre comunicação e mídia. A comunicação como atividade social por excelência e a mídia como suportes tecnológicos consagrados socialmente.

## 1.2 Comunicação política e comunicação pública

Diversos autores ocuparam-se de uma distinção fundamental da atividade da comunicação, abordando suas funções. A ação da comunicação denominada pública (ZEMOR, 1995) reconhece algumas competências articulando o cidadão com a sociedade:

- informar o cidadão;
- circular conhecimento;
- prestar contas de suas ações junto à sociedade;
- ouvir as demandas, expectativas, interrogações;
- promover o debate público;
- contribuir para assegurar as relações sociais;
- promover o sentimento de pertença ao coletivo através da tomada de consciência do cidadão e da sociedade.

A perspectiva de comunicação pública, quando identificada com a comunicação praticada por órgãos do Estado, entende ser sua responsabilidade, assim como do Governo, estabelecer um fluxo informativo e comunicativo com os seus cidadãos (BRANDÃO, 2007).

Já a perspectiva da comunicação política possui características que a distinguem da comunicação pública. A comunicação política tem por características (MATTOS, 1999):

- é competitiva;
- visa influenciar as percepções sobre o tema político através dos meios de comunicação tradicionais – jornal, televisão e rádio;
- são utilizadas estratégias de marketing apresentadas tanto discursivamente como em operações de mercado.

Voltando à perspectiva da comunicação pública, ao contrário da comunicação política:

- propõe uma interação capaz de envolver o cidadão de maneira participativa,
- estabelece um fluxo de relações entre a sociedade e o Estado.

A atual proposta do Estado brasileiro quanto à perspectiva de comunicação no Governo teve no ex-ministro Luiz Gushiken oito princípios elencados para a comunicação pública:<sup>4</sup>

- 1º) o cidadão tem direito à informação, que é a base para o exercício da cidadania;
- 2º) o Estado tem o dever de informar;
- 3º) o zelo pelo conteúdo informativo, educativo e de orientação social;
- 4º) a comunicação pública não deve se centrar na promoção pessoal dos agentes públicos;
- 5º) a promoção do diálogo e da interatividade;
- 6º) o estímulo do envolvimento do cidadão com as políticas públicas;
- 7º) os serviços públicos têm de ser oferecidos com qualidade comunicativa; e
- 8º) a comunicação pública tem de basear-se na ética, na transparência e na verdade.

Tais características comunicacionais estabeleceram e emergência do sentido de comunicação pública que vem norteando as atividades da

---

<sup>4</sup> Palestra do então ministro-chefe da Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República (SECOM), Luiz Gushiken, em 2005, proferida no III Seminário Internacional Latino-Americano de Pesquisas em Comunicação.

Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) e seus veículos, o Portal da Transparência Pública, bem como um grande conjunto de iniciativas de governança pública e prestação de contas de órgãos governamentais situados no nível nacional, estadual e municipal dos Poderes Executivo, legislativo e também do Judiciário.

### 1.3 Mídia primária, secundária e terciária

Faz-se importante esclarecer a precedência das infraestruturas para o desenvolvimento de um sistema midiático. Após abordar algumas características atinentes ao conteúdo de processos comunicacionais e sua cristalização em suportes midiáticos, passa-se agora a expor alguns aspectos para reflexão de sua materialidade, ou de sua forma.

As reflexões de Harry Pross sobre a comunicação humana e sua interação com novos suportes mediadores (BAITELLO JÚNIOR, 2012) proporcionaram a proposição de uma tipologia em que, a um sistema de mídia primário e presencial, sucedeu-se um secundário. O sistema primário contaria com o corpo e suas manifestações gestuais, proxêmicas<sup>5</sup> e com a fala de humanos e animais para sua expressão. Alinham-se a essa primariedade, os cerimoniais e protocolos que hierarquizam a figura humana num contexto social, tão observados, por exemplo, nas festas populares. A criação dos sistemas de escrita dos referentes presentes nas línguas naturais e na matemática trouxe a necessidade de alfabetização nas grafias popularizadas, e os suportes desenvolvidos possibilitaram a comunicação não instantânea, a instauração de uma comunicação de tempo lento. As cartas, os correios são sua institucionalização e promoção enquanto evento socialmente relevante. Posteriormente, surge a mídia terciária, para a qual o advento da eletricidade é de fundamental importância. Impensável possuir um sistema de mídia sem grandes fontes de suprimento de energia elétrica. Mídia impressa, rádio e TV desenvolveram-se com base na sua instalação nos centros urbanos. A mídia terciária necessita de um suporte que registre e codifique uma mensagem, mas também tem que contar com um outro suporte que a decodifique. Surgem assim as emissoras de rádio e televisão.

Atualmente, a fibra ótica e as redes de transmissão de dados denominadas *wifi* reclamam uma outra infraestrutura. A implementação da rede

---

<sup>5</sup> O sentido de proxêmico reconhece as relações de proximidade entre os corpos, observando-se o distanciamento guardado nelas e tendo em vista, especialmente, as regras de convívio social. Em algumas culturas o contato físico entre os corpos (toque de mãos e braços, por exemplo) está vedado socialmente, enquanto que, para outras, não há interdição.

Sivam na Amazônia e a importância dos satélites falam desse momento da mídia terciária desdobrando-se em novas exigências.

A existência dessas três dimensões midiáticas não supõe que a emergência de uma implique a abolição de sua anterior. Ao contrário, a superposição das mídias em muito tem fortalecido as tradicionais formas de comunicação face-a-face que no passado da humanidade tanta preponderância tiveram.

#### **1.4 A midiaticização e suas dimensões: veiculação, vinculação e cognição**

Dentro da comunicação existem, para Muniz Sodré (2002), três instâncias: a vinculação, veiculação e cognição.

A veiculação ocupa-se propriamente da midiaticização; está voltada para a relação e contato entre os sujeitos sociais através das tecnologias mediadoras da informação e da comunicação (TICs). A veiculação, como o próprio termo indica, dispõe de dispositivos de natureza societal, ou seja, uma ação comunicacional verticalizada no sentido de cima para baixo, os chamados veículos de comunicação.

A vinculação consiste em práticas estratégicas que visam promover ou manter o vínculo social. Ela se utiliza de formas de reciprocidade comunicacional afetiva e dialógica entre os indivíduos. Possui uma natureza sociável, ou seja, estabelece um fluxo comunicacional de baixo para cima, estabelecendo redes de reciprocidade.

A instância da cognição proporciona práticas reflexivas relativas à atividade humana de teorizar. Ela proporciona o juízo crítico frente à observação e sistematização das práticas de veiculação e estratégias de vinculação. A cognição permite um emprego nobre e humanizador da atividade comunicacional.

O condicionamento da sociedade à lógica midiaticizada em plena expansão na atualidade expõe os indivíduos a essas características de veículo, vínculo e cognição que a comunicação possui. Desta forma, a comunicação contemporânea acelera a circulação e estrutura formas simbólicas:

Com efeito, já é lugar-comum afirmar que o desenvolvimento dos sistemas e das redes de comunicação transforma radicalmente a vida do homem contemporâneo, tanto nas relações de trabalho como nas de socialização e lazer. Mas nem sempre se enfatiza que está primeiramente em jogo um novo tipo de exercício de poder sobre o indivíduo (SODRÉ, 2002, p. 15).

O controle e a vigilância através da comunicação são ligados ao aumento das informações produzidas de forma descentralizada e são realizados tanto pelo Estado quanto pelas organizações com fins privados, que acabam por mapear públicos, clientes potenciais, seus gostos e perfis. Tais organizações “consolidam pela vigilância contínua o seu poder de identificação e imobilização dos antigos cidadãos políticos nas funções atribuídas pelo mercado” (SODRÉ, 2002, p. 16):

[...] qualquer realidade constrói (por pactos semânticos ou semióticos), de maneira mais ostensiva ou mais secreta, regimes autorrepresentativos ou de visibilidade pública de si mesma. Os processos públicos de comunicação, as instituições lúdicas, os espaços urbanos para os encontros da cidadania integram tais regimes (SODRÉ, 2002, p. 16).

O processo de midiaticização da sociedade implica numa grande mudança nas práticas comunicacionais, condicionando a sociedade à nova ambiência midiaticizada da produção e da circulação das formas simbólicas.

Como foi possível que a humanidade conhecesse tantas transformações? Essa questão fica evidenciada em alguns aspectos do histórico que se discorre a seguir.

## 2 CORREIOS, TELEGRAFIA, ENERGIA ELÉTRICA, ESTRADAS DE FERRO E TELEFONIA

A geografia da Amazônia espalha-se por oito países sul-americanos (Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela), numa área superior a 7,5 milhões de Km<sup>2</sup>. Quase dois terços de toda a região ocupam o Norte do Brasil e parte dos estados do Mato Grosso e Maranhão. É conhecida como Amazônia legal, ou Amazônia brasileira.

As fases de ocupação da Amazônia ocorrem em momentos distintos: as primeiras sociedades pré-coloniais viveram num período chamado de Paleoindígena (11200 - 8500 a.C), segundo vestígios encontradas na caverna da Pedra Pintada, no município de Monte Alegre, localizado no oeste paraense. Posteriormente, a fase Arcaica (7500–1000 a.C) transformar-se-ia no período da produção agrícola. O Período Formativo ou Pré-história Tardia (1000 a.C-1540) foi o momento em que surgiram, em determinadas partes da Amazônia, os chamados *cacicados complexos*: “Uma cultura com um grau de complexidade significativo em vários campos, tais como a produção de alimentos, a organização social do trabalho, a jornada de trabalho reduzida,

o sistema de organização religiosa, as organizações festivas, etc.” (SANTOS, 2007, p. II ss).

Mas é a partir do século XVI que a região torna-se de fato motivo de disputa, com processos de colonização impostos por espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e portugueses. Após libertar-se do jugo colonialista, a Amazônia brasileira viveu seus primeiros momentos de “prosperidades”, com as imigrações e a exploração da borracha (a partir da segunda metade do século XIX), ao final da primeira década do século XX. Após representar quase 40% da balança de exportação brasileira, o ouro branco experimentou uma derrocada. Depois de sucessivas tentativas de retomar o mercado da borracha, a região teve que partir para outros planos. Já são quase 100 anos de projetos para a ocupação da Amazônia brasileira. Começaram pela tentativa de retomada da exploração da borracha, posteriormente mudaram para pólos agrícolas e atualmente concentram forças na agroindústria, sempre acompanhados de fluxos migratórios.

A comunicação na Amazônia brasileira apresenta características peculiares, dadas suas singularidades. A região conheceu oportunamente algumas iniciativas que se tornaram referência internacional: o Museu Emilio Goeldi (1871), o Teatro Amazonas (1896), o cinema, com uma primeira sessão em 1897, no Teatro Amazonas. Belém possui a sala de cinema mais antiga ainda em funcionamento no Brasil, o Cine Olympia, inaugurada em 1912. Sua universidade, principiada em 1909, fecharia em 1926, registrando-se bem antes de muitas das principais cidades brasileiras da época. O mesmo pioneirismo foi experimentado na imprensa quando surgiu o jornal O Paraense, em 1822. O rádio chegou em 1928 e a televisão em 1961. Uma história marcada pela inserção periférica nos sistemas econômicos mundiais, mas que em diversos momentos conheceu o protagonismo de uma sociedade habitante de uma região singular e disputada.

Ao longo desse período, que se inicia com a chegada da imprensa e a implantação da primeira emissora de rádio na região, a comunicação esteve diretamente dependente de um sistema de circulação baseado no fluxo dos rios e igarapés da região. “Os rios são as estradas líquidas da Amazônia, [...] a realidade é diferente: o único caminho é o rio, navegável o ano todo” (BARBOSA, 1980, p. 58). E pelos rios a notícia circulou, e ainda circula, na Amazônia. Durante muito tempo, o regatão era quem fazia o serviço de correios. E, também, era quem fazia circular as “notícias” das cidades, dos povoados e dos ribeirinhos.

Podemos até considerar a “certidão de batismo do Brasil”, a carta de Pero Vaz de Caminha que anunciou ao rei de Portugal o “descobrimento da nova terra” em 1500, como momento inaugural do serviço de correios brasileiro. Porém, oficialmente, o atual modelo de correios vigente no país

surgiu há 350 anos, com a nomeação do então alferes João Cavalheiro Cardoso para o cargo de auxiliar do Correio-Mor no Rio de Janeiro em 30 de julho de 1663.<sup>6</sup> Todavia, nos primórdios, o serviço era mais voltado para a circulação de correspondências entre a colônia e a sede do governo em Portugal. No início do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil – que passou a ser a sede da coroa portuguesa ultramar – iniciam-se as primeiras tentativas de interiorizar os correios. Entretanto, até a virada do século XX, na Amazônia, a distribuição de correspondências e notícias dependia exclusivamente da circulação dos barcos, em especial o regatão, que abastecia as ocupações ribeirinhas, que navegam pelos rios da Amazônia. A região só entraria de fato na rota dos correios com a criação, em 1931, do Correio Aéreo Nacional (CAN), criado para a remessa de correspondências a lugares de difícil acesso no território nacional.

As grandes novidades da *modernidade*, que faziam ferver o velho continente, como a energia elétrica, o bonde elétrico, a telegrafia, a telefonia, eram luxúrias que as riquezas produzidas na região podiam comprar. A borracha brasileira, durante mais de meio século (1860-1910), que chegou a representar mais de 40% da balança comercial brasileira, colocou cidades como Manaus e Belém na crista da modernidade.

A telegrafia, que começa no Brasil na metade do século XIX (1852), chegou à Amazônia pelo Pará, com a instalação do cabo entre Recife e Belém, em 1873: “A ligação telegráfica entre as várias cidades da costa brasileira e do Brasil com a Europa foi realizada, em 1873 e 1874, respectivamente, por meio de cabos submarinos de companhias inglesas” (REV. FÍSICA..., 2001, p. 31). O uso corrente da eletricidade iniciou-se no Brasil em 1879, na mesma época em que ocorreu na Europa e Estados Unidos. No final do século XIX, a cidade de Belém foi uma das primeiras do país a possuir energia elétrica e também bondes elétricos. Movido pela riqueza do Ciclo da Borracha, a cidade viveu sua *Belle Époque*, na primeira década do século passado.

A telefonia começa a operar no Brasil em 1879. Por ordem do imperador D. Pedro II, foram instaladas “linhas telefônicas interligando o Palácio da Quinta da Boa Vista às residências dos seus ministros”.<sup>7</sup> Porém, na Amazônia, esse é ainda um problema em permanente debate. Ao apresentar o relatório final das audiências públicas sobre “A situação do serviço de telefonia na Amazônia”, o presidente da Comissão da Amazônia da Câmara dos Deputados anotou que “não se pode falar em desenvolvimento

<sup>6</sup> Veja-se: <<http://www.correios.com.br/sobreCorreios/empresa/historia/default.cfm>>, acesso em 20ago2013.

<sup>7</sup> In: <<http://www.brasil.gov.br/assuntos/geral/2010/06/instalacao-da-telefonia-no-brasil>>, acesso em 23ago2013.

sustentável da Amazônia, em integração nacional, sem que a população da Região Norte tenha acesso à Internet e um satisfatório serviço de telefonia fixa e móvel” (COMISSÃO, 2010, p. 15).

Em 1892, foi inaugurada a primeira linha de bondes elétricos de caráter permanente do país, no Rio de Janeiro, sendo também o primeiro da América do Sul. Porém, a primeira empresa de bondes na capital paraense foi organizada em 1868 pelo cônsul dos Estados Unidos em Belém, o industrial James Bond. A linha de bonde a vapor de Belém, uma das primeiras no Brasil, ligava o Largo da Sé ao Largo do Nazaré, e foi inaugurada em 1/9/1869, usando três locomotivas e dois carros de passageiros. Em 1894, a cidade contratou a Siemens & Halske, de Berlim (Alemanha), para instalar a iluminação pública e um sistema de bondes elétricos.

Na virada do século outras grandes obras foram realizadas na região, entre elas uma ferrovia de quase 400 quilômetros, que escoaria a produção da borracha, cortando os rios Madeira e Mamoré, a oeste do atual estado de Rondônia. A ferrovia funcionou até 1972. Outra obra de tal magnitude só ocorreria na década de 1980, com a construção da Estrada de Ferro Carajás. São quase 900 km de trilhos, que ligam a cidade paraense e o litoral maranhense, como parte do Projeto Grande Carajás (PGC), iniciado na segunda metade do século XX.

O caso da imprensa apresenta igualmente suas particularidades na região Norte. Ela inicia oficialmente “suas atividades na capital paraense – e na Amazônia brasileira – em 22 de maio de 1822, com a publicação do primeiro número do jornal O Paraense, editado por Filipe Alberto Patroni Martins Maciel Parente [...]” (SEIXAS, 2011, p. 225).

Na metade do século XIX, a presença da imprensa se consolida, fortalecida pelo “ouro branco”, num período conhecido como o Ciclo da Borracha, que se inicia nas últimas décadas daquele século e tem seu ápice na primeira década do século XX. Porém, durante todo esse período, os barcos que abasteciam de mercadorias os povos interligados por vias fluviais, também garantiam a circulação de notícias pela região. Ou seja, considerando que a ocupação da região aconteceu pelas margens dos seus principais rios e afluentes, era o “regatão” que quebrava o isolamento dos que viviam às margens dos rios, pelo menos até a chegada do rádio, conforme a dissertação de Barbosa (1980), intitulada “O regatão e suas relações de comunicação na Amazônia”, um dos primeiros trabalhos a refletir sobre as práticas comunicacionais que têm por base o sistema fluvial da região.

A primeira emissora de rádio da Amazônia, a Rádio Clube do Pará, foi inaugurada em Belém, em 1928. Surgiu com o importante papel de integração. A televisão chegaria em 1961 e na década seguinte se espalharia na região como parte de uma mobilização para a integração nacional.

Em termos de produção de conteúdos de caráter regionalizado, diferentemente das demais regiões do país, ainda na década de 1980, por quase toda a Amazônia, as novelas de rádio eram as grandes campeãs de audiência; a permanência foi devido à demora na chegada da TV. Quando se fala em novelas de rádio, se pensa mais comumente em períodos mais antigos (anos 40, 50...), mas na Amazônia pessoas relativamente jovens têm memória delas.

Dessa maneira, é possível reconhecer a importância das infraestruturas para o desenvolvimento de um sistema midiático.

### 3 O RÁDIO E A QUESTÃO NACIONAL (ERA VARGAS)

Muitos autores têm reconhecido na radiodifusão uma atividade primordial na construção da nacionalidade brasileira tal como a concebemos hoje. A Era Vargas marcou o desenvolvimento brasileiro pela adoção de noções como pátria, nação, nacionalismo, integração e unidade. Sua aplicação na radiodifusão, cinema e imprensa buscaram cimentar os valores a elas vinculados, buscando garantir apoio político em nível popular. O papel integrador das emissoras de rádio seria destacado por Haussen (1996, p. 26), quando considera que “o rádio vai ser fundamental para a gestação do sentimento nacional, na tradução da ideia de nação em sentimento e cotidianidade. Um sentimento nacional que o rádio dessa época não destrói: o de sentir-se parte de uma região”.

A construção da nacionalidade na Era Vargas passava por diversos aspectos: a nacionalização do ensino, “o aprimoramento da língua pátria através dos diversos órgãos de comunicação social”, o culto aos símbolos da Pátria, a difusão do ensino cívico, a atenção ao ensino de História do Brasil de forma a reconduzir “personagens e fatos históricos de forma heroica no imaginário popular” e, por fim, a glorificação dos heróis nacionais (LEIDENS, 1993, p. 106-111). Para a autora, “os símbolos nacionais também adquiriam um revigoramento patriótico especial como elementos que cimentavam a união nacional entre todos os brasileiros”. Entre os símbolos, destaca-se o Hino Nacional, a Bandeira Nacional e o Presidente da República: “a nacionalização da sociedade correspondia à busca de integração espacial de todos os pontos possíveis do território brasileiro. Os apelos patrióticos sobre os recursos naturais do país e o caráter nacional eram dramaticamente engrandecidos pelo discurso” (LEIDENS, 1993, p. 112-113).

Duval (2002, p. 92) destaca que a Rádio Nacional, a partir de 1940, tornou-se o principal meio responsável por transmitir e ensinar o que deveria ser entendido como música brasileira, restando às rádios locais aderir à

estrutura de conteúdos hierarquizada pelo nível nacional. O mesmo sentido de homogeneização do gosto musical estabelecido por sambas e marchinhas acabou impondo-se quanto ao fato da música regional perder espaço. Ao mesmo tempo em que o rádio se interiorizava, os conteúdos promovidos pela capital nacional colocavam o cancionário regional no esquecimento, bem como as manifestações populares a ele vinculadas.

Assim, a radiodifusão no período, fortemente articulada à propaganda governamental e difusão da imagem de Vargas, disseminou padrões de estruturação da forma de atuar, de desenvolvimento da cultura do ouvir e sensibilidade musical que acabaram impondo-se no propósito do nacional no lugar do local. Paralelamente, a atuação das atividades de censura do aparato do Estado Novo promoveram o ideário do regime, especialmente pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 27 de dezembro de 1939, o qual prescreveu a linha de conduta ao rádio, cinema e imprensa da época.

Haussen (2002, p. 23) destacaria que a censura “era total, tendo desaparecido qualquer oposição. Abrangia todos os casos, dos discursos aos programas de estúdio, como era na época a radionovela, ainda no seu início”.

Já a posição de Capelato (1999, p. 177) é um pouco distinta: “o projeto de ‘integração nacional pelas ondas’ permitiu que as ideias e as mercadorias fossem ‘vendidas’ num mesmo pacote; assim, não se pode concluir que o rádio no Estado Novo se restringiu ao papel de formação do consenso político, nem que seu controle tenha sido tão rígido”.

A produção de conteúdos como música e informação jornalística ocorreu em paralelo à utilização das estações de rádio como meio de divulgação de propaganda governamental. A radiodifusão foi fundamental para a construção da imagem do nacionalismo pretendida por Getúlio Vargas, que impactou a nascente radiodifusão brasileira, definindo um forte caráter de controle estatal na atividade (CAPELATO, 1998, p. 76). Assim, de par com o Estado, as emissoras privadas adquiriram grande credibilidade entre a população, garantindo-lhe viabilidade econômica e ampla aceitação pelas crescentes audiências.

Assim, reconhece-se que a instalação do sistema de emissoras de rádio foi fortemente influenciada por determinações políticas do Estado Novo. Ele foi responsável pela adoção de uma política nacionalista e de homogeneização cultural para todos os territórios da nação brasileira cujo impacto ainda pode ser sentido nos dias de hoje. A importância atribuída à nascente radiodifusão no período permite constatar a orientação seguida em sua programação.

### 3.1 A faixa de fronteira e a comunicação midiática

A continentalidade brasileira exigiu de seus governos um conjunto de esforços para definição deste poder imperial sobre a dezena de vizinhos.

O Brasil é dos poucos países a estabelecer preceitos especiais para a linha que margeia seu limite continental frente a dez nações sul-americanas. Reconhecida como espaço no qual o Estado tem o dever de estabelecer uma rede de defesa e vigilância, ele ali estabeleceu mecanismos de interpenetração entre segurança interna e externa (MACHADO, 2005).

Foi durante o governo do presidente Ernesto Geisel que se adicionou um novo aspecto à legislação a respeito, ao considerarem-se os 150 quilômetros internos e paralelos à linha divisória terrestre do território brasileiro na condição de “área indispensável à segurança nacional”. Tais territórios brasileiros permanecem necessitando observar certas licenças prévias de órgão federal competente quanto à implementação de determinadas atividades em seu espaço; dentre eles, a concessão de terras, a abertura de vias de transportes, a *instalação de meios de comunicação*, a construção de pontes, estradas internacionais e campos de pouso, além de outras atividades.

A faixa de fronteira está definida pela lei nº 6634, de 02 de maio de 1979, a qual revogou a lei nº 2597, de 12 de setembro de 1955, e também alterou o decreto-lei nº 1135, de 03 de dezembro de 1970.

Outro antecedente do século XIX foi a lei nº 601, de 18 de setembro de 1890, dispendo sobre terras devolutas. Ela reservava os 66 km internos (dez léguas) para concessão gratuita. A Constituição republicana do ano seguinte fixou no art. 64 que as terras devolutas pertenceriam aos Estados e a União faria uso das terras necessárias à defesa e fins militares e às estradas de ferro federais. A Constituição de 1934 no art. 166 delimitou a faixa de fronteira em 100 km internos do território brasileiro, designando o Conselho Superior de Segurança Nacional que estava sendo criado como órgão responsável pela gestão de interesses fronteiriços para garantir a presença de capitais e trabalhadores nacionais nas áreas. Constituiu-se numa das primeiras referências ao controle da União por um órgão específico nesses territórios, contrariando o que havia sido disposto pela primeira constituição republicana, a qual definira que a segurança de fronteiras era atribuição específica do Congresso Nacional.

Na Constituição de 1937, art. 165, ampliou-se a faixa para os 150 km internos, conforme prevalece até a atualidade. O decreto-lei nº. 1164, de 18 de março de 1939, no qual o presidente Getúlio Vargas dispunha “sobre as concessões de terras e vias de comunicação na faixa da fronteira, bem como sobre as indústrias aí situadas”, através de seu art. 18 determinou estar vedada a impressão ou circulação de jornal, revistas, anuários, boletins e outras

publicações periódicas em língua estrangeira. A pena estipulada era a de apreensão dos exemplares e fechamento da tipografia e prisão celular dos responsáveis por um a três meses. A Constituição de 1946 previu posterior definição do tema, o que viria a ocorrer com a já referida lei nº 2597, de 12 de setembro de 1955.

Assim, ao falar da faixa de fronteira que em 1979 o presidente Ernesto Geisel regulamentou como os 150 quilômetros internos à linha de fronteira nacional, não é possível conceber todo o esforço condensado neste limite, o qual envolve praticamente toda a história do Brasil para sua fixação.

As restrições quanto à prática de diversas atividades na faixa de fronteira ainda não tiveram seu impacto plenamente avaliado. A necessidade de submeter a órgãos competentes a implantação de meios de comunicação, por exemplo, não cerceou suas atividades no Sul do Brasil, área de maior concentração de população fronteiriça no Brasil. No entanto, evidentemente que articulou os proprietários dos veículos aos interesses políticos em vigência. Em que pese a isso, algumas contradições podem ser observadas no item a seguir. O regime militar foi o período de difusão do sistema radiofônico nas fronteiras sul-brasileiras, algo que depois foi copiado pela Argentina em 1982. Criou-se, assim, uma cortina sonora da língua portuguesa (SILVEIRA; ADAMCZUK, 2004). A implantação de emissoras de televisão igualmente conheceu no regime militar o seu ponto álgido, responsável por assentar a base do que depois viria a ser apropriado pela nascente Rede Brasil Sul de Comunicações (RBS), no Rio Grande do Sul, e pelas Emissoras Pioneiras de Televisão (EPTV), em São Paulo (TOURINHO, 2007).

Portanto, a faixa de fronteira brasileira, assim como ocorre com vários outros países sul-americanos, significa antes de tudo um cuidado com os interesses da nacionalidade. O Uruguai, Bolívia e Peru preservam os 50 km internos de sua linha fronteiriça, enquanto Colômbia, Equador e Venezuela não especificam sua largura, embora possam estabelecer restrições naquele espaço (SILVEIRA; ADAMCZUK, 2004).

Embora uma faixa de 50 ou mesmo 150 km internos a um Estado como o Amazonas pouco signifique, em função das amplas dimensões com que conta, para Estados nacionais de proporções reduzidas como o são nossos vizinhos sul-americanos, sua prescrição muito significa. E também para Estados como o Acre, Rondônia ou Roraima, 150 km internos implicam em amplo poder de vigilância do Estado sobre a sociedade.

#### 4 TELECOMUNICAÇÕES: A AMAZÔNIA E O PROJETO DE INTEGRAÇÃO NACIONAL (1960-1980)

O regime militar preocupou-se em concretizar infraestruturas para o amplo desenvolvimento da rede de telecomunicações em todo território brasileiro (MATTOS, 2002). Com isso, o arquipélago cultural característico do Brasil até então (MARQUES DE MELO, 1995) foi revertido em favor de uma comunicação estruturada com base nos grandes grupos de mídia, cujos centros decisórios localizam-se nas capitais litorâneas. Considerando-se o período do regime militar como época de rigidez política e cerceamento dos meios de comunicação no Brasil, é necessário reconhecer a idiossincrasia de estabelecer uma ampla infraestrutura de comunicações, a par do desenvolvimento do nacionalismo simbólico neste outro nível (MATTELART; MATTELART, 1978, 1987), diferenciado daquele praticado no primeiro período varguista. Assim, as contradições da política de comunicação do regime militar brasileiro consistem em constatar que, ao mesmo tempo em que se difundiam práticas de controle dos meios e censura dos conteúdos, houve um amplo desenvolvimento das infraestruturas de comunicação que, ao final, possibilitaram a implantação de emissoras de TV de caráter regional e/ou local.

A década de 60 reservou mais uma tentativa de integração da Amazônia, desta vez sob a chancela do Governo Militar, que se instalou em 1964. Os militares, de olho na posição geopolítica da região, assumiram o compromisso com a ocupação e o desenvolvimento da Amazônia e a consequente integração com a economia nacional. Uma combinação das duas fórmulas anteriores foi posta em prática: grandes projetos e fluxos migratórios. Em 1966, foi criada a Operação Amazônia: transformação do Banco de Crédito da Amazônia em Banco da Amazônia S.A (BASA); transformação da SPVEA em Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM); implantação da política de incentivos fiscais, com a criação, em 1967, da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). Também foram lançados outros grandes projetos: Carajás, Tucuruí, Transamazônica e Balbina. Paralelo, foi feito o assentamento de milhares de famílias, principalmente oriundas do nordeste brasileiro, em colônias agrícolas espalhadas por toda a região, os chamados “eixos de desenvolvimento”; para isso, foram construídas estradas de longa distância (Transamazônica, Perimetral Norte, Cuiabá-Santarém e a Cuiabá-Porto Velho-Manaus). Ao logo dos “eixos” foram criados os “corredores de desenvolvimento” para colonização estimulada pelo Estado.

Porém, um terceiro fator entrou em cena. A tímida estrutura midiática da região ganharia um reforço de peso: as telecomunicações. As pequenas ilhas comunicacionais (principalmente a televisão) começariam a integrar

uma grande rede de comunicação que já vinha tomando corpo desde o final da década de 1960. O governo também apostou nas telecomunicações, como outro fator importante, no processo de integração. Começava um processo que culminaria com o que Priolli considera um declínio da produção regional: “As ‘ilhas’ regionais vão construindo pontes para São Paulo e Rio, rompendo com o ‘isolamento’ e, ao mesmo tempo, anulando-se como centros produtores de TV” (BUCCI, 2000, p. 18).

No final de 1969, o Jornal Nacional foi o primeiro programa brasileiro de televisão transmitido ao vivo em rede nacional. Entretanto, a Amazônia só faria parte integralmente da rede ao longo da década de 1970. No momento inaugural da transmissão via satélite no Brasil, somente Manaus e Belém possuíam emissoras de televisão. Nas outras capitais da região, a TV foi implantada gradualmente (TV Rondônia, 1974; TV Acre, 1974; TV Roraima, 1974; TV Amapá, 1975). De fato, então, só em 1978 todas as emissoras de televisão da região foram integradas à rede nacional.

## **5 OS GRUPOS DE MÍDIA: VÍNCULOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E RELIGIOSOS (ANOS 80 A 2000)**

Na Amazônia brasileira, a televisão tem sido o carro-chefe dos conglomerados. Diversas pesquisas acadêmicas dedicam-se a apresentar um panorama sobre a mídia na região. Autora de estudos sobre a mídia na Amazônia, Taveira (2003) produziu uma dissertação sobre o maior conglomerado de comunicação da região norte, a Rede Amazônia de Rádio e Televisão (RART). A RART pode ser apresentada como um dos cinco maiores grupos regionais que dominam a radiodifusão no Brasil, além de outros três grupos nacionais: os “três grupos são nacionais (Rede Globo, Bandeirantes e SBT) e cinco regionais (RBS, na região Sul; Organizações Jaime Câmara (OJC), no Centro-Oeste; Rede Amazônica de Rádio e Televisão (RART), na Região Norte; Zahran, no Estado do Mato Grosso; e Verdes Mares, no Nordeste)” (CABRAL, 2006, p. 3). Em outra dissertação sobre a comunicação na Amazônia, Almeida (2003) faz um resgate histórico sobre as emissoras de televisão pioneiras na Amazônia ocidental (Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima). Em 1983, com a consolidação da presença da Embratel na região Norte, a Rede conquistou o monopólio do sinal da TV Globo em quatro dos cinco Estados: Amapá, Acre, Rondônia e Roraima. Almeida (2003) informa que, em 1986, “com as dificuldades enfrentadas pela TV Ajuricaba, canal 8, a concessão da TV Globo em Manaus foi entregue à TV Amazonas, canal 5” (ALMEIDA, 2003, p. 22). A partir de então, estava consolidado o monopólio do sinal e explicitava-se o poder da Rede Amazônica de Rádio e Televisão.

Castro (2012) é outro autor que também trata sobre os sistemas de comunicação na Amazônia. A ênfase é nos grupos regionais, especialmente o perfil e as estratégias que os mesmos desempenham na região, uma geopolítica da comunicação que envolve a ocupação e uso do espectro midiático:

[...] podemos descrever o sistema de comunicação midiática na região dividindo-o, para melhor compreensão, em sete subsistemas ou categorias: os grandes grupos de comunicação; os grupos médios de comunicação; os grupos não sediados na região, mas que nela possuem veículos próprios; os grupos religiosos de comunicação; os grupos de comunicação pública, estatal e educativa; as organizações de radiodifusão comunitária e de comunicação popular; as mídias e pequenas empresas de comunicação (CASTRO, 2012, p. 152).

O autor referido identifica quatro grandes grupos na Amazônia, dois com sede em Manaus (Rede Amazônica de Rádio e Televisão-RART e Calderaro) e dois com sede em Belém (Organizações Rômulo Maiorana-ORM e Rede Brasil Amazônia de Comunicação-RBA).

A Rede Amazônica de Televisão (RART), sediada em Manaus (AM), “tem cinco TVs, nas capitais do AM, AC, RR, RO e AP. E ainda a Amazônia Cabo, em Porto Velho, além de uma DTH e uma TVA em Manaus, ambas transmitindo a Amazon SAT. Possui cinco rádios, sendo quatro FMs – no AM, AC, RO e AP – e uma OT, no interior do AM” (CASTRO, 2012, p. 153). Vale destacar também que a RART é afiliada Globo nos cinco Estados e tem 184 retransmissoras de televisão espalhadas na região amazônica. O Grupo Calderaro controla diversas emissoras como “Uma TV, um jornal diário, uma OT e duas FMs em Manaus e outras duas no interior” (CASTRO, 2012, p. 153).<sup>8</sup> O referido grupo gerencia 34 retransmissoras no estado do Amazonas.

Em Belém, o grupo Organizações Rômulo Maiorana (ORM) possui o controle de “uma TV e dois jornais em Belém, duas TVCs, uma TVA, uma OT, duas OMs, cinco FMs”<sup>9</sup> (CASTRO, 2012, p. 153). O grupo que detém

<sup>8</sup> A TVA (Televisão Abril) é uma operadora de TV por assinatura. DTH significa “direct to home”. É um modo de transmissão de TV por meio de satélite, sem uso de cabos: em vez disso, é preciso haver uma antena adequada no domicílio. As empresas que trabalham com esse tipo de transmissão são apenas intermediárias: sua programação vem de outras emissoras. OT quer dizer “onda tropical”, uma forma de transmissão de rádio que opera pelas seguintes faixas: 2.300 a 2.495 kHz; 3.200 a 3.400 kHz; 4.750 a 4.995 kHz; e 5.005 a 5.060 kHz.

<sup>9</sup> TVC significa “Televisão Comunitária”. É um canal de TV a cabo administrado por entidades da sociedade civil, o que possibilita apresentar uma programação produzida na localidade ou na região.

os diretos de retransmissão da programação da Rede Globo controla 20 retransmissoras no Pará. Trata-se da Rede Brasil Amazônia de Comunicação (RBA), com cinco retransmissoras de TV instaladas no Estado e detentora de duas emissoras de TV (Belém e Marabá), um jornal, uma OM, uma OT e duas FMs. Um levantamento feito pelos autores em fontes diversas (Quadro 1) sistematiza as emissoras de TV presentes na Amazônia brasileira.

**Quadro 1**  
**Emissoras de TV (região Norte), por capital em 2013**

<b>Esporte Interativo (Canal 19)</b>		
<b>(Ex-TV Mar</b>		
<b>Emissora</b>	<b>Fundação</b>	<b>Rede Afiliada (Atual)</b>
<b>Rio Branco (AC)</b>		
TV Acre (Canal 4)	16/10/1974	Globo
TV Aldeia (Canal 2)	03/1986	Educativa
TV Canal 5	15/4/1986	Rede TV!
TV Rio Branco (Canal 8)	15/3/1989	SBT
TV Gazeta (Canal 11)	9/2/1990	Record
TV União (Canal 13)	29/5/1994	Band
<b>Macapá (AP)</b>		
TV Amapá (Canal 6)	25/1/1975	Globo
Record News AP (canal 8)		
(ex- TVEquatorial)	12/8/1979	Record News
TV Equinócio (canal 10)		
(Ex-TV Marco Zero)	1988	Record
TV Amazônia/SBT		
Amapá (Canal 13)	1992	SBT
TV Tucuju(Canal 24)		
(ex-TV Rio Amazonas)	1992	Rede TV!
A TV Cidade (Canal 46)	1992	TV Futura
TV abaixo, Mani, Alvorada)	1/3/2003	TV Esporte Interativo
TV Macapá (canal 4)	n. d.	Band
<b>Manaus (AM)</b>		
TV Cultura(canal 2)	8/3/1968	Cultura
TV A Crítica (canal 4)	2/6/1972	SBT
TV Amazonas (canal 5)	10/8/1972	Globo
TV Manaus (canal 10)	11/1992	Record
Rede TV Manaus (canal 18)	15/11/1999	Rede TV!
TV Rio Negro (canal 13)	n.d.	Band.
TV Boas Novas (canal 43)	n.d.	Rede Boas Novas

**Belém(PA)**

Tv Marajoara (SBT Belém)	30/9/1961	SBT
B. Novas Belém (canal 13) (ex-TV Guajará)	27/7/1967	Boas Novas
TV Liberal (canal 7)	7/4/ 1976	Globo
SBT Pará (canal 5)	26/8/1981	SBT
Rede Cultura do Pará (canal 2)	13/3/1987	TV Brasil
RBATV (canal 13)	15/12/1988	Band
TV Record Pará (canal 10)	10/6/1997	Record
TV Grão Pará (canal 14)	20/4/2001	Rede Gazeta
Rede TV! Belém (canal 47)	15/6/2006	Rede TV!
Record News (canal 23)	27/9/2007	Record News
TV Bacana (canal 17)	12/10/2008	Esporte TV Interativo

**Porto Velho (RO)**

TV Rondônia (canal 4)	13/9/1974	Globo
TV Alamanda (canal 8)	1988	SBT
TV Candelária (canal 11)	15/6/1991	Rede TV!
TV Maíra (canal 25)	1992	CNT
TV Norte (canal 6)	13/9/2001	Record

**Boa Vista (RR)**

TV Roraima (canal 4)	22/12/74	Globo
TV Tropical (canal 10)	28/11/1988	SBT
TV Caburáí (canal 8)	06/1990	Band
TV Universitária (canal 2)	09/7/1990	Educativa
TV Boa Vista (canal 12)	05/10/1991	Rede TV!
TV Imperial (canal 6)	18/5/1994	Record
TV Maracá (canal 28)	02/1999	CNT

Fonte: elaboração dos autores sobre bases diversas

Conforme pode ser observado, a concentração do controle dos meios de comunicação é uma regra que repete um panorama instalado em outras regiões brasileiras. Em que pese a prevalência ainda hoje dessa perspectiva, Alves e Rondelli (1996) analisaram detidamente a realidade brasileira de estrutura de meios e propuseram o modelo em cruz que consiste no desenvolvimento verticalizado das redes de televisão, a par de uma estrutura horizontal característica das emissoras radiofônicas e grande parte dos jornais. O modelo permite ainda contemplar a existência de emissoras locais de televisão, características principalmente presentes nos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul a partir dos anos 70.

## 6 A LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO (ANOS 90 A NOSSOS DIAS)

O quadro de concentração do sistema de mídia audiovisual, ademais de acompanhar o panorama brasileiro e ocidental, está apoiado igualmente na concentração da mídia impressa. As práticas de convergência dos grupos midiáticos contam com veículos em múltiplos suportes. A principal repercussão no nível social está nas características dos conteúdos produzidos nessas condições.

No caso da Amazônia brasileira, apesar de seus limites legais englobarem 61% do território nacional, ela não vem obtendo um destaque compatível com sua importância internacionalmente reconhecida. A agenda jornalística nacional, constituída pela mídia de referência<sup>10</sup>, raramente aborda o assunto, e quando o faz, não raro reflete preconceitos e incompreensões, ou repete os mesmos bordões historicamente constituídos em torno do assunto. Na mídia de referência, preponderam os discursos ambientalistas a promoverem-na como “terra intocável” (ARAÚJO; AZEDO; SILVA, 2010), ou que a exibem enquanto floresta sem ocupação humana, ignorando sua diversidade populacional e igualando práticas dos grandes pecuaristas as dos pequenos agricultores locais, bem como a retirada de árvores através da extração ilegal às práticas sustentáveis de manejo de árvores (BITTENCOURT, 2008). Portanto, há uma grande região de sombra encobrendo a região no que tange a sua abordagem midiática.

Outras duas outras concepções bastante recorrentes, que pautam inclusive muitas políticas públicas e estudos acadêmicos, são o da Amazônia como um espaço vazio e o das fronteiras amazônicas como um sistema fechado pelos limites internacionais (MACHADO, 2007). O primeiro refere-se à baixa densidade de povoamento da região, contrariando a realidade do Sul brasileiro. O segundo, compreende a região a desvinculada de sua unidade geográfica, formada pela bacia amazônica sul-americana, que ultrapassa

<sup>10</sup> A expressão *mídia de referência* designa o que até um passado recente era conhecido como imprensa de referência. A imprensa de referência compreendia o conjunto de jornais diários e de revistas semanais que possuem circulação dita nacional. Com a evolução dos grupos de comunicação e seu desenvolvimento multimídia, os conteúdos da imprensa de referência passaram a determinar também o noticiário de rádio e de televisão; daí a expressão *mídia de referência*. Sua condição de prestígio a coloca como grande influenciadora das elites e da formação da opinião pública. Os critérios de noticiabilidade com que trabalha definem sua capacidade de condicionar a agenda pública com consequências sobre a definição de temas importantes, comportamentos sociais, noticiário político e econômico e muitos outros aspectos.

os traçados dos limites dos países que compõem a região. Machado (2007) ressalta que esse cenário está mudando rapidamente devido aos fluxos imigratórios, de colonização e expansão econômica e das novas conjunturas político-geográficas, seja internas ou internacionais. Tais mudanças, no entanto, não se fazem acompanhar de uma renovação das concepções sobre o seu espaço natural e social.

Abundam exemplos do tratamento da mídia de referência quanto à Amazônia como espaço do exótico. Silveira e Dalmolin (2013), ao analisar as fronteiras amazônicas no programa *Fantástico* da Rede Globo de Televisão apontam algumas características exemplares de tais processos.

A Rede Globo de Televisão destaca-se, como é bem sabido pelos brasileiros, como a maior expoente do segmento televisivo, atingindo 98,44% do território, 5.482 municípios e 99,5% da população nacional, além de ser transmitida no exterior para mais de 130 países. A emissora agrega a posição de hegemonia absoluta no mercado televisivo, consolidando a maior audiência, mais da metade da publicidade contratada, o maior número de pessoas empregadas, além da maior capacidade técnica instalada dentre as emissoras brasileiras.

O programa *Fantástico* é exibido semanalmente, em todos os domingos, desde 1973, atingindo uma audiência de cerca de 22 milhões de espectadores. Alguns autores caracterizam o formato do *Fantástico* como o de “revista eletrônica”, que mantém espaço para reportagens em formatos tradicionais, baseados na veiculação de notícias, ao mesmo tempo em que exhibe um estilo descontraído por parte dos apresentadores.

A pesquisa no site eletrônico do *Fantástico* ([fantastico.globo.com](http://fantastico.globo.com)), que congrega as matérias veiculadas nas edições anteriores do programa, levantou a existência de doze matérias. O levantamento foi realizado a partir do cruzamento das palavras-chave “Amazônia” e “fronteira”, no próprio mecanismo de busca do site.

O estudo (Quadro 2) constatou a maior relevância numérica da abordagem ambientalista, uma vez que cinco das doze matérias do *Fantástico* tratam das fronteiras da Amazônia pelo viés da problemática do meio-ambiente.

Quadro 2 – Matérias do Fantástico sobre a Amazônia

Preocupação antropológica	Ambientalismo	A força do Estado nacional	Aventuras e expedições	Soberania nacional
<p>1. “Ritual alucinógeno volta a ser celebrado depois de 40 anos” 12/09/2009</p> <p>2. “Seita peruana vive como nos tempos de Cristo e é investigada por tráfico internacional” 02/12/2012</p> <p>O fato de mostrar maior respeito para com as fontes locais reproduz de modo estereotipado o mito da Amazônia como “terra de índio”.</p>	<p>3. “A destruição da Amazônia” 18/12/2205</p> <p>4. “Os rios voadores da Amazônia” 25/11/2007</p> <p>5. “A guerra da soja” 11/06/2006</p> <p>6. “Tempestade na Amazônia derrubou meio milhão de árvores” 18/07/2010</p> <p>7. “Queimadas consomem mais de 1 milhão de Ha no TO” 22/08/2008</p> <p>A palavra “fronteira” aparece apenas no sentido de que representa delimitação territorial.</p>	<p>8. “Tribo na Rede” 14/09/2003</p> <p>O Estado possibilita o ingresso da população indígena naquela que talvez seja o maior símbolo da emancipação do homem civilizado, a Internet. As câmeras televisivas, ao conceder um caráter de acontecimento em torno da acessibilidade da aldeia indígena à Internet, louva e reifica o que seria um abandono do “estado de natureza” por parte dos indígenas rumo à emancipação prometida pela sociedade civil.</p>	<p>9. “Médicos no Rio Negro” 27/01/2003</p> <p>10. “Brasileiros abrem nova rota para chegar no topo do monte Roraima” 31/01/2010</p> <p>Narra-se a expedição de dois médicos do Rio de Janeiro, esportistas amadores, que percorrem um dos principais rios da Amazônia em dois caiaques. Na segunda destaca-se a experiência de três montanhistas residentes em São Paulo que tentam abrir uma nova rota para chegar ao topo da sétima montanha mais alta do país, na fronteira com a Venezuela e a Guiana.</p>	<p>11. “Índios criam milícia nas fronteiras com Peru e Colômbia” 26/12/2010</p> <p>12. “Operação militar na Amazônia usa avião sem tripulação” 21/08/2011</p> <p>Fazem menção direta à problemática do cotidiano fronteiriço marcado pela projeção de poder por parte do Estado e da preocupação quanto à segurança como relativa à soberania brasileira.</p>

Fonte: Silveira e Dalmolin (2013)

A maior parte das matérias selecionadas aborda o desmatamento e os aspectos ambientais (“A destruição da Amazônia”, “Os rios voadores da Amazônia”, “A guerra da soja”, “Tempestade na Amazônia derrubou meio milhão de árvores”, “Queimadas consomem mais de 1 milhão de hectares no TO”).

A abordagem antropológica comprova a opacidade da região no que tange a sua população urbana e pertencente a outras formações étnicas. A região é observada sobretudo pela relação entre indígenas e seus costumes milenares frente ao homem branco, constatando-se a angulação do olhar do colonizador face ao colonizado e do controle exercido pelas instituições do Estado. O controle liga-se ao fato do ritual mostrado ter sido proibido por mais de 40 anos e por ele prescrever a utilização de substâncias alucinógenas pelos índios. Ao voltar a ser celebrado graças a um afrouxamento nos mecanismos de controle, o ritual é descriminalizado mas se converte em exotismo.<sup>11</sup>

A abordagem das aventuras e expedições nas duas matérias reporta a um lugar-comum da cobertura midiática sobre a Amazônia, que a explora como um local inóspito, de exuberância selvagem e inacessível, com uma única angulação: a dos homens civilizados, que moram na metrópole e buscam emoção em situações de perigo.

Nos últimos anos, sobressaem-se matérias sobre a questão da segurança com ênfase na soberania nacional. A matéria “Índios criam milícia nas fronteiras com Peru e Colômbia” (Fantástico, 26/12/2010) revela a existência de uma milícia paramilitar formada pelos índios para combater o problema com drogas e consumo de álcool na aldeia Tikuna, reserva indígena que fica no extremo oeste da Amazônia, a 1.105 km de Manaus, na região do Alto Solimões. Descrita como rota do tráfico de drogas, próxima à região de tríplex fronteira Brasil-Peru-Colômbia, foca o problema da formação de milícias paramilitares entre os índios; eles alegam não ser corretamente atendidos pela “polícia do homem branco”.

Ao realizar sua reportagem sobre os Tikuna, a equipe desenvolve a definição de que estes são “índios, que próximos dos brancos, adotam práticas perigosas” (Fantástico, 26/12/2010). As “práticas perigosas”, às quais

---

<sup>11</sup> É importante salientar que a Globo mantém em seu portal de internet ([www.g1.com.br](http://www.g1.com.br)) o portal Globo Amazônia ([www.globoamazonia.com](http://www.globoamazonia.com)), criado para veicular a produção específica sobre a região por parte da emissora. Algumas das matérias analisadas também podem ser acessadas a partir do portal. Dos resultados, foram excluídas as matérias que faziam associação a outras concepções do vocábulo “fronteira”, em seus sentidos não-literais, e as que aludiam a outras temáticas, sendo elencadas devido às associações próprias do mecanismo de busca.

alude o repórter, tratam-se do alcoolismo e o consumo de drogas. A postura do jornalista sentado ao lado de um indígena que, visivelmente embriagado, recebe o questionamento sobre se bebeu muito, evidencia subjetivamente o exercício fiscalizatório, uma condição de superioridade por parte do repórter, que julga e expõe a condição do indígena. As fontes não indígenas entrevistadas entram em cena para enfatizar o caráter ilegal da formação dos grupos paramilitares e deixam claro sua preocupação em relação à possibilidade das milícias virem a cooperar com grupos de narcotraficantes. Desde modo, as “práticas perigosas” parecem estar mais relacionadas à associação ao perigo advindo da proximidade da fronteira.

A matéria “Operação militar na Amazônia usa avião sem tripulação” (Fantástico, 21/08/2011) acompanha a realização da “Operação Ágata”, realizada em conjunto por Brasil e Colômbia em repressão às atividades ilegais na região de fronteira. Busca-se destacar o trabalho dos policiais federais e militares envolvidos na ação, descrita pelo repórter como uma “operação de guerra”, ao mostrar imagens de navios-patrolha, helicópteros e caças da força aérea que identificam atividades ilegais em plena mata, como a existência de uma pista de pouso não autorizada pelos órgãos de aviação e de uma serraria clandestina. Evidencia-se a utilização de aparato tecnológico por parte das forças de repressão às atividades ilegais, destacando-se um veículo aéreo não tripulado (VANT), de fabricação israelense, utilizado para monitorar a região. O testemunho do repórter registra as proezas do avião, controlado à distância.

As doze matérias analisadas apresentam uma construção discursiva semelhante, que achata diferenças e coloca no mesmo plano problemas como o alcoolismo de indígenas, o fanatismo religioso de fronteiriços e a existência de pistas de pouso de aeronaves clandestinas na Amazônia, localizando nestas situações tão distintas o perigo iminente do avanço do narcotráfico, que aparece como um “mal silencioso” que ameaça ultrapassar as fronteiras. O jornalista, em seu papel de discreta testemunha, escancara e denuncia, apoiado pela indiscutível “veracidade das imagens”. O “fazer crer” constrói-se evidente e transparente, embasando o ritual estratégico da objetividade pelo princípio do “fazer ver” (SILVEIRA; DALMOLIN, 2013).

## 6.1 A estigmatização na mídia impressa

As coberturas de revistas semanais não fogem ao disposto pela Rede Globo. As revistas brasileiras apresentam-se copiosas ao relatar fatos que afetam um dos mais caros tesouros da nação brasileira e fonte permanente de preocupações internacionais, qual seja a Amazônia:

Uma análise sistemática de *Época* e *Isto É* em abril de 2008 expõe o tema. Três esquemas podem sintetizar a abordagem construída por ambas as revistas. Na primeira, a Amazônia é apresentada como fronteira e são evidenciados os problemas relativos à ausência do Estado naquela região. As matérias enfocam os temas de queimada, desmatamento, tráfico ilegal de madeira, narcotráfico, guerrilhas, indígenas e disputa por terras. A segunda consiste em focar a diplomacia entre os países. Trata-se de notas que apresentam as relações em aspectos de rivalidades, competições financeiras, desentendimentos políticos e disputa pela hegemonia nas fronteiras. Mesmo quando o conflito não é a principal informação, a temática é fomentada indiretamente. As matérias categorizadas expressamente como fronteiras territoriais, terceira possibilidade de abordagem, são quase inexistentes. Seus registros, quando ocorrem, seguem a mesma linha das demais: conflito, tensão, desordem, abandono (SILVEIRA, 2009, p. 8).

Conforme os estudos do Grupo de Pesquisa Comunicação, Identidades e Fronteiras, da Universidade Federal de Santa Maria, o estudo da cobertura da mídia impressa no tema das fronteiras internacionais brasileiras reitera o condicionamento da atitude profissional que reproduz um noticiário viciado em torno de alguns elementos recorrentes: *violência urbana e rural* (assaltos, assassinatos, perseguição política a cidadãos de países vizinhos em território brasileiro); *terrorismo* (vínculos com grupos terroristas islâmicos e colombianos); *exclusão social* (imigrantes e trabalhadores estrangeiros sem documentos e/ou direitos legais, clandestinidade, pobreza) e *contravenções legais* (sementes transgênicas, alimentos, roupas e eletroeletrônicos, abigeato, tráfico sexual, armas e drogas).<sup>12</sup>

As análises de Silveira (2008, 2009) demonstram que grande parte dos problemas trabalhados pela cobertura jornalística nacional reitera a crônica que é também aplicada à leitura do cotidiano das favelas metropolitanas: *violência urbana* (assaltos, assassinatos, latrocínio); *tráfico de drogas e de armas* (vínculos com o crime organizado e quadrilhas internacionais); *exclusão social* (imigrantes estrangeiros e trabalhadores de outras regiões brasileiras, déficit

<sup>12</sup> Veja-se: <http://comunicacaoeidentidades.wordpress.com>

de cidadania, pobreza) e *contravenções legais* (prostituição de menores, venda de eletroeletrônicos sem nota fiscal, distribuição de armas, drogas, cópias piratas de softwares e de material audiovisual).

São os acontecimentos sobre descaminhos, título jurídico genérico para os crimes contra a ordem tributária, que mais incidem sobre os critérios de seleção de notícias, tomando os espaços periféricos como periferia particular do Estado-nação. Uma atividade que traz sensíveis repercussões em termos de política de identidade e repercute na formação de uma identidade deteriorada dos espaços nacionais.

Assim, a categoria de descaminho engloba atividades consideradas ilícitas e passíveis de imputação legal aplicáveis aos importadores em larga escala, comerciantes de todo tipo ou sacoleiros que suportam sob o vigor físico de seu próprio corpo mercadorias que depois serão distribuídas em centros urbanos muitos quilômetros distantes.

No entanto, o espaço amazônico adiciona ao rol um outro ingrediente, o *ambientalismo*. O deputado Aldo Rebelo comenta o ambientalismo em termos que nos permitem sua incorporação ao paradoxo existente entre as dimensões de segurança pública e de segurança nacional, já estabelecido sobre os temas anteriormente referidos.

A internacionalização da questão ambiental acusa o que ele toma como falta de zelo pelo patrimônio territorial do Estado brasileiro (REBELLO, 2010, p. 200), e que é exemplificado com a possessão da Guiana pela Inglaterra em 1904, numa disputa com o Brasil. Ele afirma que “soberania e intervenção em questões ambientais precisam ser desmontadas das armadilhas erguidas para dissimular interesses” (REBELO, 2010, p. 204) e enfatiza que se o tema da soberania já está assentado, o de intervenção ainda necessita debate. E debate não se dá sem esclarecimento público, para o que a cobertura jornalística se faz instrumento fundamental. A par dos ilícitos registrados anteriormente, o imbricamento entre questões decorrentes do tráfico de drogas e delitos que se lhes associam, como o tráfico de armas e de precursores químicos, a lavagem de dinheiro, a corrupção, o contrabando, a extorsão, o sequestro e o tráfico de imigrantes ilegais, tem produzido acontecimentos bastante localizados em zonas periféricas, mas não só nelas (cf. MIN, 2005). Os acontecimentos noticiados nas fronteiras possuem articulações com interesses de outras regiões, especialmente metropolitanas. As condições permeáveis das fronteiras internacionais brasileiras, a amplitude de seus 16 mil quilômetros, a existência de comunidades transfronteiriças e o caráter marcadamente pacífico dessa convivência contrastam com o noticiário marcado por cenas de violência e crimes de descaminho, de um lado, e caos e ausência de Estado, de outro, ou seja, problemas de segurança pública e problemas de segurança nacional. Entre as consequências dessa situação,

Salomão (2010, p. 397) comenta a vulnerabilidade ideológica brasileira e seu comprometimento para o desenvolvimento, ao falar da “fragilidade do sistema educacional, de produção cultural e de comunicação social”. E afirma: “Desde crianças, os brasileiros [...] Ficam expostos a verdadeiro bombardeio de valores culturais e políticos gerados no exterior”.

A necessidade de trabalhar a questão dos mecanismos de informação do cidadão na sociedade contemporânea faz saltar à vista a importância do fenômeno comunicacional noticioso.

O fenômeno da globalização traz novidades e produz confusões. Muitos a consideram plenamente positiva. Outros a desacreditam. E muitos tentam pesar seus prós e contras. Seus estudiosos argumentam que é necessário entender que o fenômeno da globalização envolve uma pluralidade de situações. Muitos consideram que é nas periferias dos Estados nacionais que seus sintomas se apresentam mais notáveis. O sociólogo português Boaventura Sousa Santos aponta que, de uma certa maneira, a globalização consiste na mera imposição generalizada de alguns localismos. Ou seja, certas práticas que são comuns para alguns, acabam sendo impostas para outros:

“As globalizações hegemônicas são, de facto, localismos globalizados, os novos imperialismos culturais. Podemos definir globalização hegemônica como o processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou uma entidade rival como local” (SANTOS, 1996, p. 26-7).

Para entender a amplitude dos valores da globalização na atividade jornalística, por exemplo, temos que reconhecer que essa perspectiva engolfa os particularismos próprios das periferias. Aquilo que é particular de uma determinada região acaba por ser descaracterizado, numa prática que conhecemos desde o período colonial brasileiro. Nosso complexo colonial habituou-nos a amplificar a importância de valores importados em detrimento dos nossos. E aqueles juízos próprios da formação cultural das elites brasileiras muitas vezes impõem-se como senso comum e terminam imperando nas redações jornalísticas.

A resposta do Estado brasileiro quanto ao tema provém, por exemplo, de ações envolvendo a faixa de fronteira. Trata-se de uma área de 150 km internos, definida pela Lei 6.634, de 1979, a qual sistematiza cerca de um século de normas legais que buscaram responder a questões de segurança e integração nacional. A delimitação dessa faixa de fronteira afeta a vida de mais de 1 milhão de habitantes, em 76 municípios de 10 Estados federados, constituindo-se em 27% do território nacional.

Os diagnósticos governamentais dão conta da preocupação com a faixa de fronteira. Conforme relatório do Ministério do Planejamento:

Ao se considerar, principalmente, a questão geopolítica que permeia a ocupação e o uso dos recursos naturais da Amazônia, faz-se necessário um plano estratégico para a Faixa de Fronteira que responda, sem contradizer ou sobrelevar o planejamento regional, no qual se insere, ao desafio específico de promover o desenvolvimento de uma região por definição altamente complexa em suas relações com os países vizinhos e, por um processo histórico de abandono, extremamente carente de infraestrutura. As áreas situadas na fronteira brasileira, especialmente aquelas localizadas na Amazônia e no Pantanal, de ocupação econômica recente, carentes de infraestrutura e de baixo dinamismo, apresentam reduzidos índices de desenvolvimento humano e de qualidade de vida, o que acusa a fragilidade do processo de integração nacional e revela a permeabilidade às influências originadas em países vizinhos, algumas delas de risco à segurança nacional, como narcotráfico, contrabando e guerrilhas (MP, 2006, p. 24).

Em que pese esse tipo de diagnóstico orientar decisivamente a ação da mídia, a pretensão governamental é de estruturar ações com vistas à integração latino-americana, consolidando as relações com os países vizinhos.

## **7 A EMERGÊNCIA DAS MÍDIAS SOCIAIS E O QUESTIONAMENTO DA MÍDIA DE REFERÊNCIA (NOSSOS DIAS)**

A tardia integração do Reino do Grão-Pará ao Brasil, assim como a problemática integração do Sul e as peculiaridades que tais fatos representam para o Brasil-nação, expõem a falta de habilidade no trato da questão fronteiriça. A sucessão de matérias, e muitas vezes seu mútuo imbricamento, traz uma forte continuidade e coerência de tratamento dos acontecimentos. Mas é uma coerência que se situa no plano do enunciador, pois dificilmente se registra um acontecimento que não respalde o enquadramento pré-definido e que não tome a Amazônia como uma região fronteiriça e exigente quanto às atenções de segurança nacional. Tomada como região de amplas fronteiras internacionais, seu tratamento midiático é proposto como um sistema de alarme, apontando-se genericamente para os aspectos negativos dessas localidades. O extremismo da cobertura aponta inclusive, e principalmente, para um risco iminente à soberania brasileira.

A América do Sul talvez represente hoje a região de fronteiras mais estáveis do mundo. Uma estabilidade que deve muito às fronteiras brasileiras, fixadas até o final do século XIX. Ao contrário disso, a Europa teve

seus limites nacionais muito alterados após a primeira guerra mundial. Produziram-se novas alterações com a segunda guerra mundial e houve novas definições após a ruptura do bloco soviético em 1989. Frente a esse cenário internacional, as fronteiras brasileiras são muito estáveis.

Nesse sentido, como entender os constantes apelos do noticiário nacional em defesa da Amazônia? A quais perigos esse noticiário nos alerta constantemente? Haveria ameaças veladas à soberania brasileira na região? São perguntas que contam com diferentes hipóteses para a elaboração de respostas. A forte cobiça internacional expõe a Amazônia a todo tipo de especulações. E um caminho certo para o fortalecimento da sociedade civil, colocada à mercê de todo tipo de conflitos, provém da sua capacidade autorrepresentacional, a competência de produzir formulações próprias a seus problemas.

Trata-se de um contexto para o qual concorre a desapropriação de valores identitários em favor de *universais*, como ordem, legalidade, institucionalidade, ensejando o questionamento sobre quais são os valores universais no jornalismo. Como poderia uma ética jornalística global produzir justiça frente às diferenças culturais, políticas e econômicas em periferias tão distintas? Vale recordar Mar de Fontcuberta (1993), quando comenta que a realidade “não nos entrega um artigo, uma crônica, uma notícia ou uma reportagem”:

A realidade é algo mais modesta e se limita a estar aí, com os distintos discursos sociais, e com os acontecimentos que produz. As classificações – a notícia, a reportagem, o artigo ou a crônica –, as põe no meio, para reconhecer a complexidade do que acontece e expô-la a seus receptores. Os gêneros jornalísticos produzem ordem no material informativo e avalizam a legalidade da comunicação (FONTCUBERTA, 1993, p. 101, tradução nossa).

O discurso jornalístico faz-se assim simplificador, indicial, embora possa envolver o discurso do poder, de determinadas ideologias (neoliberal, segurança nacional, etc.). E as sociedades de fronteira são confinadas aos interesses de princípios nacionais de união, integridade e independência, conforme reza o juramento de um presidente da república.

A noticiabilidade é constituída pelo complexo de requisitos que se exigem dos acontecimentos – do ponto de vista da estrutura do trabalho nos órgãos de informação e do ponto de vista do profissionalismo dos jornalistas –, para adquirirem a existência pública de notícia. Tudo o que não corresponde a esses requisitos é “excluído”, por não ser adequado às rotinas produtivas e aos cânones da cultura profissional (WOLF, 1989, p. 168).

Nesse processo de construção do que se pode entender como um sentido único, observa-se que, em lugar das mídias de massa do século XX,

os indivíduos cada vez mais ocorrem e legitimam a atividade de uma *massa de mídias*. Desencantados com o jornalismo, muitos ocorrem à internet. A perda de credibilidade do jornalismo aponta para a necessidade de construção de alternativas viáveis e que atuem no sentido de *contrapoder*, que o jornalismo inaugurou séculos atrás.

Os brasileiros, por sua presença nas redes sociais, vêm destacando-se dentre as nacionalidades mais ativas e assíduas nas redes sociais. Dados apontam para um número de 65 milhões de usuários do Facebook no Brasil no final de 2012, número que não para de crescer, consolidando para a empresa a segunda posição do país dentre os maiores mercados do mundo quanto ao número de usuários. Além disso, os brasileiros também marcam presença ativa dentre os maiores usuários do Twitter e do Youtube. No serviço de mensagens curtas, os brasileiros representam um dos cinco maiores grupos de usuários ativos, enquanto na plataforma online de compartilhamentos de vídeo, estes lideram o ranking mundial de acessos efetuados por visitantes únicos fora dos Estados Unidos.

## 8 A REGIONALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS E O PLURALISMO ÉTICO-ESTÉTICO: O CASO DO TRAPÉZIO AMAZÔNICO

Há muitas leis e outros dispositivos legais que fazem referência à programação regional em TV. No entanto, sua aplicabilidade é ineficaz (TOURINHO, 2007). A região Norte sofre com essa debilidade brasileira, conforme abordou-se na análise das matérias do programa Fantástico. As emissoras instaladas na região subsistem num sistema que reserva cerca de apenas 10% (no caso da Rede Globo) para uma programação produzida na região (SILVEIRA; ADAMCZUK, 2003). Depois de haver abordado tais aspectos, passamos à análise de uma situação particular nas fronteiras da região.

O arco norte constitui um “arco indígena”, pela presença de grandes reservas indígenas em sua área, a qual se demarca tanto do ponto de vista do território quanto de sua identidade, devido à importância étnico-cultural indígena, mesmo fora das áreas de reserva (BRASIL, 2005). Os índios ianomâmi, macuxis, tucanos, tikunas e panos ocupam territórios dos dois lados do limite internacional.

O arco norte é definido pela exuberância da riqueza natural da Amazônia; ela instaura no nível estético uma correspondente riqueza artística. O profundo conhecimento indígena do ambiente natural torna seus adereços pessoais atrativos a outras culturas. A proliferação de festas populares na Amazônia incorpora o poder de encantamento que a competência

estética de suas populações detém, e suas festas populares atraem diferentes audiências, ademais de sua população nativa.

A região do Trapézio Amazônico estabelece o ponto de encontro entre os Estados nacionais do Brasil, Peru e Colômbia, através do curso do rio Solimões. Os municípios ali estabelecidos, notadamente Tabatinga (no estado brasileiro do Amazonas), em conurbação com a cidade de Letícia (capital do departamento colombiano do Amazonas), frente à Villa de Santa Rosa (no departamento peruano de Islândia) é avassalada por forças da globalização. A população de três nacionalidades convive com a passagem sistemática de turistas, especialmente do hemisfério norte.

O transporte conhece nos barcos, lanchas, canoas e assemelhados o principal meio de circulação de pessoas, animais e mercadorias. Um barco proveniente de Manaus tarda cerca de seis dias em chegar a Tabatinga e três dias de jornada ao descer o rio Solimões. Já uma lancha rápida subindo o Solimões em direção a Iquitos, capital do caucho amazônico, no Peru, demora cerca de oito horas. Iquitos ficou consagrada por obras como o romance “Pantaleão e as visitadoras” (1973), do escritor peruano Vargas Llosa, ou o filme “Fitzcarraldo” (1982), do diretor alemão Werner Herzog.

A fronteira tripartida conhece, na perspectiva midiática, a comparação entre as culturas dos três países. A flexibilidade peruana é responsável pela atração de iniciativas de brasileiros e colombianos, definindo encontros emblemáticos para as respectivas nacionalidades.

Tabatinga, emancipada de Benjamim Constant em 1983, originou-se, como ela, da colonização de São Paulo de Olivença no século XVIII. Em 2013 o IBGE estimou sua população em 58.134 habitantes, enquanto Letícia concentra 29.666 habitantes e a Vila de Santa Rosa chega a duas mil pessoas.

Tabatinga ostenta o quarto lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado do Amazonas, destacando-se dentre seus 62 municípios. Conta com um polo da Universidade Paulista (Unip) de São Paulo e com um Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Tabatinga não possui ligação por terra ao resto do Brasil, apenas fluvial ou aérea. Uma consequência é a grande presença de motocicletas (estimadas em cerca de 20 mil unidades). Em parte o fenômeno deve-se às facilidades de duas revendedoras locais, além de que, na Colômbia, o produto com o dólar baixo custava cerca de três mil reais, enquanto um carro demora 40 dias de barco de Manaus a Tabatinga.

Letícia como capital regional (capital do Estado do Amazonas colombiano), conta com estrutura institucional reforçada, constante de governador, prefeito, deputados e vereadores. Ressalta na cidade a presença da *Biblioteca*

*del Banco de la República* e vários parques. A marca da precedência da cultura letrada no município procede da herança hispânica na colonização, responsável pela criação da *Universidad de San Marcos*, no Peru, já no século XVI.

Já a Vila de Santa Rosa, localizada entre o leito principal do rio Solimões e um braço seu, representa, por suas reduzidas dimensões, um ponto de risco para investimentos, contentando-se com uma unidade de exército e um Instituto Educacional com ensino primário e secundário.

Agências de viagem compõem o panorama dos empreendimentos mais estáveis, junto ao comércio de telefonia celular na região. Elas atendem a demanda de turistas estrangeiros em busca de passeios na selva, observação de animais e interação com populações indígenas.

Os fusos horários registram em Tabatinga uma hora a menos do horário de Brasília, enquanto que na Vila de Santa Rosa e em Letícia registram-se menos duas horas. Uma idiosincrasia que registra consequência no compartilhamento de grades de programação da televisão e rádio.

As legislações referentes aos sistemas de mídia possuem certa debilidade no Peru, ao passo que encontram rigidez no Brasil e na Colômbia.

A falta de políticas estruturantes para a condição fronteiriça enfatiza uma contradição entre antecipar aspectos da globalização, ao mesmo tempo em que ela nunca se implanta integralmente. Enquanto os nacionalismos celebram a centralidade e sua vivências plenas, as fronteiras são plenas de possibilidades: “A zona fronteiriça é uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco suscetíveis de globalização” (SANTOS, 1993, p. 49).

A população local interpreta que há uma forte impressão de segurança em Letícia, o que já não ocorre em Tabatinga. A questão dos direitos humanos perfila-se como um dos elementos de maior preocupação.

A condição fronteiriça em tempos de globalização tem tido o poder de sinalizar importantes transformações na centralidade do capitalismo. Boaventura de Souza Santos aborda a metáfora da condição fronteiriça da seguinte forma:

O contexto global do regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada (SANTOS, 1993, p. 50).

Tais características convertem as sociedades de fronteira em especiais, nem metropolitanas (porque periféricas), nem provincianas. Sua situação interiorana também as faz permanentemente internacionais.

Através da coleta de dados primários em uma viagem de estudo e levantamento de dados secundários de diversas fontes faz-se possível delinear alguns aspectos da perspectiva midiática considerados relevantes para o conhecimento das relações do Brasil e seus vizinhos sul-americanos.<sup>13</sup>

Para abordar o contexto específico da Amazônia, vamos nos apoiar na distinção operada por Castells (2012) entre espaço de lugares (local) e espaço de fluxos (global).

Há cidadãos do mundo, que vivem no espaço de fluxo, frente aos locais, que vivem no espaço dos lugares. Posto que o espaço na sociedade rede se configura em torno à oposição entre o espaço de fluxos (global) e o espaço de lugares (local), a estrutura espacial de nossa sociedade é uma grande fonte de estruturação das relações de poder (CASTELLS, 2012, p. 82).

A estrutura midiática é acionada tanto pelos veículos de comunicação quanto por tecnologias móveis (*smartphones*), no cotidiano dos três municípios. E como os veículos de mídia dos três Estados nacionais possuem locutores de vários países, seus deslocamentos corroboram para definir um espaço de fluxos incessantes, convertendo a zona fronteira em passagem das forças oriundas do nível global. E é assim que municípios pequenos extrapolam sua condição *local* para uma *globalizada*, ao estar no contexto da fronteira amazônica.

## 8.1 A radiodifusão segue crescendo

A Rádio Nacional do Alto Solimões (RNAS) foi inaugurada em 1982 e funciona em prédio próprio na Avenida da Amizade em Tabatinga. Inaugurado em 30/12/2005 através do projeto de implantação do sistema de comunicação pública da mesorregião do Alto Solimões, com apoio da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) e do Ministério da Integração Nacional, conta com dois estúdios, um para a emissora AM e outro para a FM. Em suas dependências há ainda um telecentro comunitário, com cursos de capacitação. Há uma outra instalação na Estrada do Inkra. A rádio AM opera com 5 Kw, embora tenha sido projetada para alcançar 10 Kw de po-

<sup>13</sup> A viagem de estudo à tríplice fronteira foi financiada pelo CNPq e realizada por Ada Cristina Machado Silveira no período de 08 a 11/9/2013.

tência. A rádio FM opera com 3 Kw. As duas emitem a mesma programação por falta de pessoal.

A rádio foi criada em 1980 para gestão municipal e integra o sistema da EBC.

Em 15/12/2006 inaugurou-se uma nova fase, quando foi implementado um projeto com a finalidade de emancipar a gestão do poder político local e solidificar a orientação de comunicação pública.

A renovação da gestão da RNAS decorreu de reivindicação da população local junto ao Fórum de Desenvolvimento do Alto Solimões, quando se deliberou desvincular a gestão da rádio do poder municipal. A placa na RNAS registra: “em 2005 Sistema de Comunicação Pública da mesorregião do Alto Solimões. 30/12/2005. EBC e Ministério da Integração Nacional”.<sup>14</sup>

A equipe já chegou a nove pessoas mas, com a perda da coordenadora e demissão de uma funcionária por concurso, viu-se reduzida a sete e daí a impossibilidade de produção de radiojornais.

A política informativa é de serviços, cultural e de entretenimento. Ela não transmite noticiário policial. Ferreira (2013) define que “nossa diferencial é a informação de credibilidade” e que a missão da RNAS é de fomentar a legitimidade brasileira frente à atuação das rádios peruanas e colombianas.

Constitui sua programação o programa **Repórter Amazônia**, uma produção de emissoras locais da Rede de Rádios Públicas da Amazônia e vai ao ar de segunda a sexta-feira, às 18h30, pelas **Rádios Nacional da Amazônia** (em Brasília) e **Nacional do Alto Solimões (em Tabatinga)**, em rede com emissoras de toda a região. O programa fica hospedado no site da EBC. Com a proposta de integrar e fortalecer os estados que compõem a Região da Amazônia Legal, o programa é retransmitido, em rede, pelas emissoras públicas dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins e Roraima. O Repórter Amazônia é editado pela equipe de jornalismo da Rádio Nacional da Amazônia, em Brasília, e traz, diariamente, matérias e flashes ao vivo das rádios parceiras. Vai ao ar de segunda a sexta, às 18h30 (horário de Brasília).

## 8.2 O aparecimento das mídias online

O Portal de Tabatinga, o Portal de Letícia e o Jornal do Solimões são algumas iniciativas que a tardia chegada da infraestrutura de internet no extremo Oeste brasileiro possibilitou.

<sup>14</sup> <http://radios.ebc.com.br/reporter-amazonia> acesso em 02/08/13. <http://radios.ebc.com.br/nacionalaltosolimoes> acesso em 02/08/13.

Camila Bonfim (2013) criou o portal em março de 2001 para veicular fotografias de festas, aproveitando que em 2000 surgiu um provedor de internet na cidade, a empresa DigitalNet. A partir do portal, começou-se a receber contatos de Manaus e aí veio a ideia de profissionalizar o site. Instalou-se na rua General Sampaio como atividade profissional, pois trabalha com a produção de sites eletrônicos. Ela argumenta que usa pouco o twitter porque não há seguidores e considera que o portal é mais visualizado por quem está fora. Camila Bonfim criou também o Portal de Leticia, para divulgar atividades culturais da cidade vizinha, junto de uma sócia casada com um colombiano. Os contatos de Manaus, especialmente, foram decisivos para constatar o êxito de sua iniciativa. Hoje ela tem consciência da importância do portal para fora de Tabatinga. O Portal de Tabatinga é especialmente acessado na promoção do Festival Internacional das Culturas de Tabatinga, o Fincata. A exemplo do famoso Festival de Parintins e seus bois Garantido e Caprichoso, o Fincata conta com a disputa entre os torcedores da Onça Negra e os da Onça Pintada.

As notícias do Portal no cotidiano da cidade dão conta de de serviços (horário de chegada e saída de barcos para Manaus) e outras atividades culturais (festividades, desfiles escolares). Não há notícias de crimes e apreensões, pelo propósito de escapar da cultura do espetáculo, pela proximidade das pessoas envolvidas e, também, pela cultura do *sicariato*, em que “não há bala perdida, é tudo bala certa”.

O Portal de Tabatinga conta com uma versão impressa. De periodicidade mensal, impresso em cores com oito páginas, o jornal é rodado em Leticia, uma vez que tardaria duas semanas para voltar de Manaus por barco. Na capital do Estado colombiano do Amazonas, a impressão tarda cerca de apenas duas horas.

O evento ocorrido em dezembro de 2012, denominado 3º Colóquio de parceiros e ouvintes no Amazonas das Rádios EBC, consta das notícias veiculadas pelo Portal de Tabatinga, em sua versão *online* e impressa.

Outras iniciativas semelhantes ocorreram nos vizinhos municípios de Atalaia do Norte, com o portal Jambo Verde, e em Benjamin Constant com o portal O Tambaqui.<sup>15</sup>

O Jornal do Solimões, nas versões impressa (mensal, tabloide, cores, 8 páginas) e *online*, possuía suas instalações na avenida da Amizade. No entanto, um ambiente adverso levou seu diretor Silvio Brasil de Lima a

<sup>15</sup> [www.jamboverde.com](http://www.jamboverde.com) e [www.otambaqui.com](http://www.otambaqui.com)

transferir-se para o Sudeste, mantendo apenas um representante em Letícia.<sup>16</sup> Trabalhando com o slogan “Transformando informação em conhecimento. Notícias do Alto Solimões e Tríplice fronteira”, o jornal comemorou cinco anos em 2013.

Em televisão aberta, a cidade conta com as instalações de uma repetidora da TV Globo, situada na avenida principal da cidade. Outra alternativa popular é a captação do sinal de TV por parabólica e os serviços pagos de Sky e da Embratel.

### 8.3 As emissoras colombianas e a força do Estado nacional

Na capital amazonense da Colômbia há quatro emissoras. As privadas denominam-se *Ondas del Amazonas* (até há pouco integrando a rede *Caracol*, de nível nacional), *Fantástica FM* e a *RadioTropicana 93.9 FM*, que já não atua. Há ainda a rádio comunitária *Futuro Amazónico*.

A Colômbia possui a particularidade de possuir um sistema de radioemissoras públicas. A *Radio Policía Nacional 98.9 FM* de Letícia integra um sistema com 32 emissoras naquele país, e a cidade agora está com uma outra, do Exército, em fase de implantação, denominada *Radio Colombia Stereo*.

Letícia conta com o semanário *Anaconda*, uma emissora de TV comunitária, o Canal 7, e o canal privado TV Amazonas.

A televisão em Letícia é recebida por sistemas pagos, em sua ampla maioria, o que garante uma certa invisibilidade para as redes brasileiras em favor das emissoras colombianas. No entanto, algumas programações das redes Globo, Band e Record registram audiência, especialmente telejornais e cobertura de futebol.

A pujança econômica de Letícia é assegurada pelo deslocamento diário de uma balsa para o mar e por um cargueiro que a abastece de produtos alimentícios, especialmente.

O jornal *Evaluación y Gestión – Informativo regional del Amazonas*, produzido pela *Asociación Comunicadores Sociales del Amazonas*, edição julho-agosto de 2013, em seu número 43, possui oito páginas em formato tabloide, papel jornal, em cores, no valor de mil pesos colombianos o exemplar.

<sup>16</sup> O editorial do mês de junho registra um atentado a seu diretor. <http://solimoesjournal.blogspot.com.br/>.

## 8.4 O fenômeno das rádios peruanas como síntese fronteiriça

No Peru, a Vila de Santa Rosa, a menor povoação da tríplice fronteira e área vulnerável em meio ao rio Solimões, conta com seis emissoras FM<sup>17</sup>. O acesso se dá por canoas com pequenos motores em poucos minutos por três Reais. Em Tabatinga o serviço é proporcionado desde as instalações da Associação dos canoeiros e cargueiros.

Aproveitando-se das facilidades do Estado peruano, brasileiros e colombianos ali instalam seus negócios. Com programação variada e transmitindo em vários idiomas, para brasileiros, colombianos, peruanos e indígenas, as rádios desfrutam de facilidades negadas pela política rígida de controle da radiodifusão na Colômbia e no Brasil.

Madeira registra que as forças vinculadas ao atual prefeito estão tramitando um projeto de rádio comunitária por reconhecer a carência de pluralismo de meios sonoros no município<sup>18</sup>. A Vila de Santa Rosa, com duas mil pessoas, concentra, como dissemos, seis emissoras radiofônicas, enquanto Tabatinga, aproximando-se dos 60 mil habitantes, possui apenas uma emissora, e Leticia, com a metade dessa população, possui quatro emissoras. Ferreira (2013) recorda que Tabatinga já teve quatro emissoras comunitárias desativadas pelos entraves burocráticos. A velocidade de crescimento do município brasileiro é muito alta. O Censo de 2010 registrou cerca de 8 mil habitantes a mais que o valor estimado para 2013, o que antecipa muitas questões comunicacionais para um futuro breve.

Os veículos brasileiros, peruanos e colombianos atuam no sentido de promover uma população vulnerabilizada pela falta de emprego e o fatalismo da condição fronteiriça. As rádios peruanas, ou localizadas no Peru, são as mais populares. Sua aceitação decorre da atuação de experientes locutores das três nacionalidades destinadas à audiência brasileira.

A nova realidade das drogas inaugurada pela cultura hippie no final dos anos 60 e 70 acabou trazendo transtornos para a região do Alto Solimões. No início dos anos 90, a área foi utilizada pela Força Aérea dos Estados Unidos como um local para postos de controle aéreo avançado com vistas ao combate ao tráfico de cocaína. O Plano Colômbia acabou por instaurar um Estado militarizado na fronteira brasileira, que, quando comparada com

<sup>17</sup> Ali há quatro emissoras privadas: *Activa Radio 91.1 FM*, do brasileiro Nilo Marinho, ex-prefeito de Tabatinga; a *Radio Santa Rosa 104.9 FM*, de Robert Fran Vazquez; a *Radio Frontera*, de Hector Fabio Osorio; e a *Antena 1W*. Além delas, há duas emissoras evangélicas.

<sup>18</sup> MADEIRA, F. C. L. Entrevista concedida a Ada C. M. da Silveira em 12/9/2013, Tabatinga-AM (Brasil).

Letícia, vem a ter um menor grau de institucionalização. No entanto, essa realidade não é o que se observa, por exemplo, nas fronteiras brasileiras com o Uruguai, Argentina, Paraguai ou Bolívia, nas quais a presença dos entes de Estado desses países é inferior à brasileira. Além disso, a condição de Letícia é politicamente privilegiada, o que repercute em sua estrutura de meios e de informática, considerada superior à de Tabatinga. Comenta Barbosa a respeito dessa realidade comunicacional:

Uma região tão diversificada ainda poderia reconhecer-se como um lugar de identidade única; neste caso, amazônica. O isolamento geográfico poderia ser responsável pelo esvanecimento de ideias como as de nação, nacionalidade e de território nacional. Entretanto, isso não acontece, pois Tabatinga e Letícia se reconhecem como cidades separadas, cada uma com sua identidade e instrumentos que refletem essa independência; por exemplo, as línguas que utilizam [...] Pensar em Tabatinga é pensar no Brasil e lembrar de Letícia é ter a Colômbia em mente. As diferenças entre os dois países se percebem nos sentimentos e valores que os habitantes deixam transparecer sobre o português e o espanhol (BARBOSA, 2008, hipert.).

A perspectiva midiática, a comparação entre as culturas dos três países aponta a flexibilidade peruana, responsável pela atração das iniciativas de brasileiros e colombianos, definindo encontros emblemáticos para as respectivas nacionalidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle do sistema midiático apoia-se sobre uma estrutura oligopolizada, na qual alguns grupos nacionais articulam-se com o conjunto de empresas estabelecidas regional e localmente. Alguns desses grupos apresentam fortes características religiosas, como é o caso da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), ocupada em avançar sobre espaços tradicionalmente detidos pela igreja Católica. A última não teve agilidade e situa-se num patamar inferior de audiência e controle de meios audiovisuais. Os demais grandes grupos brasileiros (Globo, Abril, Band, SBT, RBS), gozam de forte atuação econômica, articulando-se a interesses políticos não confessos.

A estrutura mimética de cobertura jornalística se expressa no uso de enquadramentos<sup>19</sup> próprios do Jornalismo Internacional, um conjunto de

<sup>19</sup> O enquadramento é um procedimento utilizado na atividade jornalística para construir a notícia. Ele envolve a seleção de um ângulo, o tratamento dos dados e outras opções.

práticas ativas especialmente no mundo globalizado, que atua com princípios e normas que muitas vezes se contrapõem ao ordenamento local e que pode ser tomado como cerco ao exercício legal da autoridade, expresso em denúncias de corrupção de agentes públicos e privados. Um paradoxo que engendra por parte da mídia a cobrança de ações de projeção de poder do Estado brasileiro em suas periferias.

Silveira (2012) chegaria a resultados que apontam para uma conversão das periferias brasileiras em patrimônio territorial do Estado. O enquadramento jornalístico típico irá abordar as fronteiras internacionais brasileiras, por exemplo, como uma “terra sem lei”, na qual os agentes do poder estatal buscam reprimir e combater atividades ilegais. O tráfico e o contrabando são alvo prioritário dessas angulações, que desconsideram a pluralidade étnica, as características culturais e as identidades regionais, apagando as complexidades sob o véu de um único viés, o contrabando na fronteira. Assim, “a singularidade de uma sociedade engendrada pelo encontro multicultural é subsumida pelo rótulo genérico de fronteira problemática” (SILVEIRA, 2012).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMCZUK, Lindamir, E.; SILVEIRA, Ada C. M. Hibridismo, censura e nacionalismo na produção radiofônica de emissoras fronteiriças durante o Estado Novo. *Intercom* (São Paulo. Online), v. XXVII, p. 115-130, 2004.

ALMEIDA, Edileuson S. *Imagens da selva: televisão e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira*. Dissertação (Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALVES, R.; RONDELLI, E. Medios de comunicación de masas y poder en América Latina. *Telos*. Madrid, Fundesco, p. 73-83, 1996.

ARAUJO, Ludmila; AZEDO, Rebeca; SILVA, Sandra. 2010. A Amazônia sob o olhar da mídia. *Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom*. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 1-9. Caxias do Sul, 2010.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. *O tempo lento e o espaço nulo – mídia primária, secundária e terciária*. Disponível em: <www.cisc.org.br> Acesso em: 9/6/2012.

BARBOSA, G. de C. Atitudes em fronteira. O caso de Tabatinga e Letícia. *Forma y función*. Bogotá, n. 21, jan-dez., 2008.

- BITTENCOURT, Mauricio P. H. de. Jornalismo e Amazônia – inovação na cobertura da questão ambiental amazônica. *Anais Do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 1-II. Natal: Intercom, 2008.
- BARBOSA, Walmir de A. *O regatão e suas relações de comunicação na Amazônia*. Dissertação (Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.
- BONFIM, C. Entrevista concedida a Ada C. M. da Silveira em 10/9/2013, Tabatinga-AM (Brasil).
- BRANDÃO, Elizabeth Pazito. Conceito de Comunicação Pública. In: DUARTE, Jorge (Org.). *Comunicação Pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público*. São Paulo: Atlas, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. *Proposta de reestruturação do programa de desenvolvimento da faixa de fronteira*. Brasília: MIN, 2005.
- BUCCI, Eugênio (Org.). *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CABRAL, Eula D. T. A regionalização da mídia brasileira. *UNIrevista*. v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: [www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Taveira.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Taveira.PDF). Acesso em: 25/9/2013.
- CAPELATO, Maria H. R. *Multidões em cena*. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 167-178.
- CASTELLS, M. *Poder y comunicación*. México: Siglo XXI, 2012.
- CASTRO, Fabio Fonseca de. Geopolítica da Comunicação na Amazônia. *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo, ano 33, n. 57, p. 149-169, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/2826>. Acesso em: 20/8/2013.
- COMISSÃO da Amazônia, Integração Nacional e de Desenvolvimento Regional. *A situação do serviço de telefonia na Amazônia*. Brasília: Edições Câmara dos Deputados, 2010.
- DE CAMPOS BARBOSA, G. Atitudes em fronteira: o caso de Tabatinga e Letícia. *Forma y función*, Santafé, de Bogotá, D.C. [online]. 2008, p. 303-324, n. 21. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-338X2008000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2008000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22/9/2013.

- DUVAL, Adriana Ruschel. Sintonia Nacional: Rádio e Carmem Miranda no Brasil dos anos 30. *Verso & Reverso*, São Leopoldo, n. 35, p. 91-99, jul./dez. 2002.
- FERREIRA, M. Entrevista concedida a Ada C. M. da Silveira em 10/9/2013, Tabatinga-AM (Brasil).
- FONTCUBERTA, M. *La noticia: pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós, 1993.
- GOMES, G. M. e VERGOLINO, J. R. *Trinta e cinco anos de crescimento econômico na Amazônia (1960/1995)*. Brasília: IPEA/MPO, 1997. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/td\\_0533.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/td_0533.pdf)
- GUIMARÃES, S. P. *Quinhentos anos de periferia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- HAUSSEN, Doris F. Rádio, Populismo e Cultura: Brasil e Argentina (1930-1955). *INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, v. XIX, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 1996.
- LEIDENS, Sandra Maria. *O Discurso Estadonovista: retórica e realidade*. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- MACHADO, L. O. Ciência, tecnologia e desenvolvimento regional na faixa de fronteira do Brasil. In: SEMINÁRIO PREPARATÓRIO DA 3ª. CNCTI. 2005, Brasília.
- \_\_\_\_\_. Região, fronteiras e redes ilegais: estratégias territoriais na Amazônia sul-americana. *Limes - Revista Italiana Di Geopolitica*. n. 3, p. 173-183, 2007.
- MARQUES DE MELO, J. Development of the audiovisual industry in Brazil from importer to exporter of television programming. *Canadian Journal of Communication*. v. 20, p. 317-328, 1995.
- MATTELART, A.; MATTERLART, M. *Comunicación e ideologías de la seguridad*. Barcelona: Anagrama, 1978.
- \_\_\_\_\_. *El carnaval de las imágenes*. La ficción brasileña. Madrid: Akal, 1987.
- MATTOS, Sérgio. *História da Imprensa no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PAPAVERRO, Nelson et. al. *O novo éden: a fauna da Amazônia brasileira nos relatos de viajantes e cronistas desde a descoberta do rio Amazonas por Pinzón (1500) até o Tratado de Santo Ildefonso (1777)*. Belém: MPEG, 2000.
- REBELLO, Aldo. Soberania e intervenção em questões ambientais. In: JOBIM, N. A.; ETCHEGOYEN, S. W.; ALSINA, J. P. (Org.). *Segurança internacional: perspectivas brasileiras*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 192-204.

REVISTA FÍSICA NA ESCOLA, v. 2, n. 2, 2001, p. 31. In: <http://www.brasil.gov.br/assuntos/geral/2010/06/instalacao-da-telefoniam-no-brasil>. Acesso em: 23/8/2013.

SALOMÃO, L. A. *Vulnerabilidades do atual desenvolvimento brasileiro: esboço e diagnóstico de indicação de políticas de superação*. In: JOBIM, N. A.; ETCHEGOYEN, S. W.; ALSINA, J. P. (Org.). *Segurança internacional: perspectivas brasileiras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010, p. 386-418.

SANTOS, Boaventura de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 5 (1-2), p. 31-52, 1993 (edit. nov. 1994).

\_\_\_\_\_. A queda de Angelus Novus. *Crítica de Ciências Sociais*. n. 45, p. 5-34, mai. 1996.

SANTOS, Francisco J. *História do Amazonas*. São Paulo: Ática, 2007.

SEIXAS, Netília S. dos A. Panorama da imprensa em Belém: os jornais de 1822 a 1860. In: MALCHER, Maria A. et al. *Comunicação Midiatizada na e da Amazônia*. Belém: FADESP, 2011, v. 2, p. 225-248.

SILVEIRA, A. C. M. Ambivalência entre fronteiras e favelas na cobertura jornalística sobre periferias. *Comunicação & Espaço Público*. Brasília, UnB, ano XI, n. 1 e 2, 2008.

\_\_\_\_\_. Modos de ver e devorar o outro: a ambivalência na cobertura jornalística das periferias. *Ghreb*. São Paulo, PUCSP, n. 14, out-dez, 2009.

\_\_\_\_\_. A cobertura jornalística de fronteiriços e favelados. Narrativas securitárias e imunização contra a diferença. *Intercom*. São Paulo, v. 35, p. 75-92, 2012.

SILVEIRA, A. C., ADAMCZUK, Lindamir E. A política de fronteiras e a malha de comunicação local-internacional no Brasil Meridional. *Verso e Reverso* (UNISINOS. Online), v. XVII, p. 73-88, 2003.

\_\_\_\_\_. Indústrias culturais e faixa de fronteira no Brasil meridional. *Mercator - Revista de Geografia*. UFC, ano 3, n. 5, p. 15-22, 2004.

SILVEIRA, Ada C. M.; DALMOLIN, Aline R. Um abismo vigiado: segurança e soberania no discurso jornalístico televisual sobre fronteiras na Amazônia. In: *VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY SOCIAL SCIENCES*. Praga, República Tcheca, 2013.

SODRÉ, M. *Antropológica do Espelho*. Por uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVEIRA, Eula D. *Rede Amazônica de Rádio e Televisão e seu processo de regionalização* (1968 - 1998). Dissertação (Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2000.

TOURINHO, Carlos A. *Jornalismo regional e optativo na Rede Globo*. Vitória: Espaço Livre, 2007.

WOLF, M. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença, 1989.

ZEMOR, Pierre. *La Communication Publique*. Paris: PUF, 1995.

## SÍTIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

<http://comunicacaoeidentidades.wordpress.com>. Acesso em: 25/9/2013.

<http://radios.ebc.com.br/reporter-amazonia>. Acesso em: 2/8/2013.

<http://radios.ebc.com.br/nacionalaltosolimoies>. Acesso em: 2/8/2013.

<http://solimoiesjornal.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20/8/2013.

<http://www.brasil.gov.br/assuntos/geral/2010/06/instalacao-da-telefoniam-no-brasil>. Acesso em: 23/8/2013.

<http://www.tabatinga.am.gov.br/> Acesso em: 20/8/2013.

<http://www.correios.com.br/sobreCorreios/empresa/historia/default.cfm>. Acesso em: 20/8/2013.

<http://www.jamboverde.com>. Acesso em: 20/9/2013.

<http://www.g1.com.br>. Acesso em: 20/8/2013.

<http://www.globoamazonia.com>. Acesso em: 21/8/2013.

<http://www.otambaqui.com>. Acesso em: 20/9/2013.

<https://www.facebook.com/camila.portaltabatinga?fref=ts>. Acesso em: 20/8/2013.



# A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA RESENHA ACADÊMICA

*Gustavo Ximenes Cunha*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste texto, buscamos oferecer ao leitor uma primeira abordagem do estudo da argumentação, tendo em vista a importância de o estudante saber se posicionar criticamente diante dos fatos e problemas com que se depara no dia a dia da universidade. O objetivo é permitir, então, ao estudante o desenvolvimento de habilidades importantes de leitura e escrita de textos que se apresentam explicitamente como argumentativos no universo acadêmico.

Para isso, iniciamos com considerações gerais sobre o tema, mostrando que a argumentação é uma dimensão constitutiva de todo e qualquer texto. Ou seja, todo texto é argumentativo em sua essência. Em seguida, mostramos que existem textos explicitamente argumentativos, já que apresentam teses e argumentos para defendê-las. Esses textos são aqueles que se diferenciam dos textos narrativos e descritivos.

Na sequência, abordamos a argumentação no texto acadêmico. Para isso, vamos focalizar um gênero textual apenas, que é a resenha acadêmica. A escolha desse gênero para abordar a argumentação no texto acadêmico se deve ao fato de que a resenha é um gênero bastante praticado pelos estudantes nas mais variadas disciplinas dos cursos superiores. Além disso, a resenha é um gênero fortemente argumentativo.

Este texto trata ainda de mecanismos linguísticos, como advérbios, conectores e adjetivos, que ajudam a tornar ainda mais persuasiva a argumentação na resenha e nos textos acadêmicos de modo geral. Por fim, o texto propõe atividades sobre a argumentação.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutor em Linguística pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e Professor Adjunto da Faculdade de Letras da UFMG.

## 1 O QUE É ARGUMENTAR

Falamos frequentemente para partilhar com o interlocutor opiniões e pontos de vista sobre um dado tema, com o fim de provocar a adesão do outro para as teses que apresentamos. Em outros termos, falamos frequentemente para argumentar, o que faz com que nossos textos tenham sempre algum valor argumentativo. É o que observa Koch (2008, p. 17): “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”. Assim, em qualquer uso que façamos da língua, nos textos que produzimos, procuramos argumentar, para influenciar o comportamento ou o pensamento do outro.

A vontade do produtor de um texto de argumentar, de querer levar o outro a aceitar determinada opinião é evidente em um texto como este:

Hidrogênio é o futuro

A energia de origem fóssil é finita. Petróleo, gás e carvão vão acabar. Pode demorar, mas o esgotamento é inevitável. Não é à toa que hoje existe uma busca incessante por fontes alternativas de energia limpa em todo o mundo. A atual aposta em biodiesel não se sustenta. Se analisarmos a matriz mundial de produção de energia, as sustentáveis ainda representam uma fatia pequena. Entre as energias alternativas, as de biomassa e biocombustíveis, como o etanol, também causam um aumento na emissão do que, teoricamente, seria compensado pela sua captura no replantio e crescimento dessas fontes de bioenergia. É aí que o hidrogênio se encaixa. Comprovadamente a mais promissora e mais limpa fonte de energia alternativa, é a melhor solução de longo prazo para o setor automotivo.

(Revista Galileu. jul 2009. n. 216. p. 94-95)

No texto, é clara a busca do autor por nos convencer da tese de que o hidrogênio é uma fonte de energia melhor do que qualquer outra fonte de energia. Para isso, ele se vale de argumentos, como, por exemplo, o de que a energia de origem fóssil (petróleo, gás e carvão) é finita e de que energias alternativas, como o etanol, também causam um aumento na emissão do . Portanto, o autor tenta nos levar a crer que o hidrogênio é “a mais promissora e mais limpa fonte de energia alternativa, é a melhor solução de longo prazo para o setor automotivo”. Não há dúvida de que estamos diante de um texto evidentemente argumentativo.

Porém, como foi dito, em qualquer texto que produzimos, buscamos argumentar, fazer com que nosso interlocutor, aquele com quem dialogamos face a face ou por meio de texto escrito, acredite no nosso ponto de vista, aceite nossa opinião como sendo mais interessante (justa, relevante, correta, lógica, etc.) do que as opiniões contrárias à nossa. Em outros termos, o tempo todo desejamos influenciar o modo de agir e de pensar das pessoas com quem interagimos. E isso não ocorre apenas em textos explicitamente argumentativos, em que se defende claramente uma opinião, como é o caso do texto “Hidrogênio é o futuro”. O ato de argumentar, como lembra Koch (2008), é o ato linguístico fundamental.

Nesse sentido, mesmo textos que não se apresentam como explicitamente argumentativos, construídos com tese e argumentos, vão compartilhar do princípio segundo o qual sempre argumentamos em qualquer texto que produzimos. É o que se pode comprovar por meio desta tabela, retirada de um guia alimentar do Ministério da Saúde.

**Tabela 3 – Esquema para introdução dos alimentos complementares**

Faixa etária	Tipo de alimento
Até completar 6 meses	Aleitamento materno exclusivo
Ao completar 6 meses	Leite materno, papa de fruta, papa salgada, ovo, carne
Ao completar 7 meses	Segunda papa salgada
Ao completar 8 meses	Gradativamente passar para alimentação da família
Ao completar 12 meses	Comida da família

Fonte: Adaptação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2006)

([http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/cadernoatenaaobasica\\_23.pdf](http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/cadernoatenaaobasica_23.pdf). Acesso: 10/07/2013.)

Aparentemente, esse não é um texto argumentativo. Ao contrário do texto estudado anteriormente, ele não traz uma opinião definida, nem argumentos que possam sustentá-la. Esse texto se compõe apenas de uma lista com os alimentos recomendados para os bebês.

Mas é preciso perceber que essa tabela integra um texto oficial, que foi produzido por uma instância governamental, o Ministério da Saúde, e que tem como leitor visado uma parcela da população brasileira. Assim, verifica-se a busca de um locutor, o Ministério da Saúde, de convencer um interlocutor, as mães da população de modo geral, da importância de seguirem essa tabela. Portanto, há alguém desejando que o outro passe a pensar de outra forma, para agir de determinada maneira, modificando seus hábitos. Estamos no terreno da argumentação.

Vejamos outro exemplo, agora uma notícia.

### **Avião terá novas regras para bebês e deficientes em 2014**

Uma nova regra de acessibilidade da Anac (Agência Nacional de Aviação Civil) determina que, a partir de janeiro, as companhias aéreas poderão acomodar passageiros prioritários também no fundo do avião – e não só na frente, como ocorre hoje. Além de deficientes, ela deve afetar idosos e grávidas – que, na prática, costumam ser colocados nesses assentos.

(<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/07/1312199-aviao-tera-novas-regras-para-bebes-e-deficientes-em-2014.shtml>. Acesso em: 17/10/2013)

As notícias não são consideradas textos explicitamente argumentativos, uma vez que em sua composição não é comum o autor apresentar um ponto de vista e sustentar esse ponto de vista por meio de argumentos. Essa maneira de construir um texto apresentando um ponto de vista e sustentando-o com argumentos não é esperada ou prevista para as notícias. De modo geral, os jornalistas, na composição de uma notícia, apresentam fatos ocorridos no cotidiano, os quais interessam a diferentes setores da sociedade. E apresentam esses fatos informando o que aconteceu, bem como as circunstâncias ligadas ao surgimento desses fatos: onde e quando ocorreram, quais e quantas foram as pessoas envolvidas e por que os fatos aconteceram.

É o que ocorre na notícia acima. Nela o jornalista informa o fato (a criação de uma nova regra de acessibilidade da Anac), quando o fato afetará a vida das pessoas (a partir de janeiro de 2014), quem são as pessoas envolvidas no fato ou por ele afetadas (deficientes, idosos e grávidas) e onde a nova regra será aplicada (aviões de companhias aéreas). Aparentemente, o jornalista não demonstra nenhuma intenção de argumentar ou de nos convencer sobre o que quer que seja.

Mas, fazendo uma leitura mais atenta, vamos perceber que as coisas não são bem assim e que o texto, se não é explicitamente argumentativo, como o “Hidrogênio é o futuro”, revela a vontade de seu autor de nos levar a pensar de outra forma e até a agir de outra maneira. A própria seleção do fato (a criação de uma nova regra que reserva assentos prioritários para passageiros em aviões), bem como a maneira como esse fato é tratado revelam uma postura favorável do jornalista à regra da Anac.

Quanto à seleção do fato, é preciso considerar que a quantidade de acontecimentos noticiáveis (ou que podem virar notícia) é enorme. Isso faz com que os veículos de comunicação (jornais, revistas, sites, canais de

televisão, estações de rádio) precisem selecionar o que vai e o que não vai virar notícia. E essa seleção revela o que os jornalistas e os veículos para os quais trabalham consideram importante ou insignificante, porque é feita com base nos seus valores, crenças, ideologias e conhecimentos de mundo.

Portanto, precisa ser levada em conta a decisão do jornalista de considerar a regra da Anac como fato merecedor de virar notícia. Os jornais estão repletos de notícias que mostram que as companhias aéreas são alvo constante de reclamações de clientes. Por isso, a notícia da nova regra da Anac pode ser muito interessante para os milhares de pessoas que utilizam o avião como meio de transporte. Além disso, a nova regra beneficia diretamente os passageiros prioritários, cidadãos cujos direitos vêm sendo cada vez mais instituídos e valorizados.

Quanto ao tratamento do fato, nos referimos à linguagem usada pelo jornalista para apresentar esse fato. Assim, ele informa que a Anac criou uma nova regra. Ao apresentar a decisão da Anac como regra, o jornalista informa, implicitamente, que para as companhias aéreas não há saída, senão obedecer ao órgão governamental. O jornalista informa também que, de acordo com a nova regra, as empresas deverão reservar assentos não só na parte da frente do avião, como já ocorre, mas também na parte traseira. Isso revela que o número atual de assentos nos aviões para passageiros prioritários é insuficiente. Do contrário, a regra não seria necessária. O jornalista nos faz perceber que as companhias aéreas, talvez por razões econômicas, oferecem um número insuficiente de assentos para passageiros prioritários. O que o jornalista nos informa, então, é que as companhias aéreas desconsideram o direito básico de uma parcela dos cidadãos de poder viajar em condições adequadas.

Por mais imparcial que o jornalista tenha tentado se mostrar ao escrever a notícia, a escolha do fato e a maneira de apresentá-lo tornam perceptível pelo leitor sua opinião ou sua afirmação sobre esse fato.

Com esses exemplos, mostramos que em todo e qualquer texto há um locutor que faz uma afirmação sobre o mundo e que, por isso, se coloca numa relação argumentativa com um interlocutor. É o que representa este esquema:



Nesse sentido, todo texto possui uma dimensão argumentativa. Mas, mesmo que todo texto seja argumentativo em sentido amplo, é preciso ter em mente que um autor ou falante, dependendo da situação em que se encontra, pode escolher produzir um texto explicitamente argumentativo. Dito de outra forma, há momentos em que precisamos deixar claro para nosso ouvinte ou leitor que temos uma opinião definida sobre determinado assunto e que dispomos de argumentos considerados por nós satisfatórios para defender ou sustentar essa opinião.

Assim, devem fazer parte de nossa competência comunicativa as habilidades de produção de um texto explicitamente argumentativo, bem como a capacidade de distinguir um texto argumentativo de textos narrativos ou descritivos. Nesta seção, vimos que o texto “Hidrogênio é o futuro” é argumentativo, mas não estudamos de modo mais aprofundado os elementos que nos permitem identificar um texto explicitamente argumentativo. É desse aspecto que vamos tratar na próxima seção.

## 2 ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO

Nos textos explicitamente argumentativos, escritos ou orais, a argumentação requer um conjunto de elementos. Ela requer **um locutor** e **um interlocutor**. O primeiro busca convencer o segundo da pertinência de **uma ideia (tese)**, com base em **argumentos (dados)** que o locutor acredita serem incontestáveis. Pelo menos, o locutor escolhe argumentos que acredita que o seu interlocutor vai considerar incontestáveis. Já o interlocutor tem o papel de avaliar, com base em seus conhecimentos de mundo, crenças e valores, se a opinião do locutor é plausível ou interessante e se, de fato, os argumentos escolhidos pelo locutor para defender seu ponto de vista são incontestáveis. O locutor apresenta a tese e a sustenta com argumentos a fim de chegar a **uma conclusão** sobre o assunto em questão.

Como se vê, todo texto argumentativo requer ou pressupõe estes elementos:

- **Locutor:** alguém que faz uma afirmação sobre determinado assunto e tenta provar ao outro a verdade de sua afirmação.
- **Interlocutor:** alguém que constitui o alvo da argumentação. É a pessoa a quem o locutor quer convencer ou persuadir e que pode aceitar ou não a tese defendida.
- **Tese:** afirmação feita pelo locutor sobre a verdade de algum fenômeno (político, social, científico, natural, etc.). Essa afirmação sempre se contrapõe explícita ou implicitamente a outra afirmação sobre o mesmo fenômeno.

- **Argumentos:** dados (provas ou premissas) que permitem ao locutor tentar convencer o interlocutor de que a tese defendida é mais pertinente, lógica, racional, justa, verdadeira, inteligente, útil do que a tese adversária. Os argumentos fundamentam a tese e são sempre escolhidos pelo locutor em função das características do interlocutor.
- **Conclusão:** dedução ou inferência a que se chega a partir dos argumentos apresentados. Pode ser explícita ou implícita.

Vejamos como esses elementos ocorrem em um artigo de opinião.

### É um crime

Gilberto Dimenstein

A divulgação da lista das faculdades que não aprovaram nenhum aluno no exame da OAB é apenas o lado ainda mais escandaloso de um escândalo: jovens passam anos pagando mensalidades e, no final, têm de jogar o diploma fora. Deveria ser um crime contra o direito do consumidor.

O escândalo maior é que a maioria não passa, cerca de 90% dos candidatos. O que revela um drama educacional geral, desde o ensino básico, agravando-se na faculdade. O escândalo poderia ser ainda maior se todas as profissões exigissem semelhante exame ao do OAB. Os poucos que existem – medicina, por exemplo – já são uma tragédia.

Difícil ver maior crime educacional do que tirar durante anos dinheiro dos alunos das classes mais pobres e transformá-lo em lixo – exceto, claro, para os donos das faculdades. (<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gilberto-dimenstein/939263-e-um-crime.shtml>. Acesso em: 10/7/2013.)

Esse artigo permite a interação entre o autor e o leitor, os quais vão assumir papéis diferentes. Nessa interação, o autor assume o papel de autoridade em dado assunto. Já o papel do leitor é o de cidadão ou o de pessoa que se interessa pelo bem da coletividade e que busca no autor a análise de um fato recentemente ocorrido. Por esse motivo, em um artigo de opinião, alguém que está autorizado a emitir o seu ponto de vista, o autor, fala para alguém que busca um conhecimento, uma análise mais esclarecida, o leitor. Em “É um crime”, o autor Gilberto Dimenstein interage com o leitor do jornal Folha de São Paulo.

Nessa interação, os assuntos tratados são fatos ocorridos recentemente, que interferem na vida do cidadão e que colocam parcelas da população em posições muitas vezes contrárias. Em outros termos, um artigo de opinião trata de fatos atuais e polêmicos. Por essa razão, autor e leitor dialogam sobre um fato que, após ter sido abordado pelo noticiário, chamou a atenção da opinião pública e agora pede que os veículos de comunicação apresentem as análises de especialistas da área em que o fato se deu. No artigo “É um crime”, o autor trata do resultado dos alunos de cursos de Direito no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Ao abordar esse resultado, o autor lança a sua tese de que é um crime faculdades de Direito não oferecerem um ensino de qualidade aos alunos.

Porque o fato comentado é polêmico, o autor não pode se limitar a simplesmente explicitar a sua tese ou ponto de vista. Mais do que isso, o autor precisa buscar modificar a visão de mundo do leitor, convencendo-o da consistência de suas opiniões, o que faz por meio da apresentação de argumentos. Em “É um crime”, o autor defende a sua tese (é um crime faculdades de Direito não oferecerem um ensino de qualidade aos alunos), usando quatro argumentos:

- 1) As instituições de ensino devem oferecer um ensino de qualidade.
- 2) Os jovens passam anos pagando mensalidades e, no final, têm de jogar o diploma fora.
- 3) 90% dos candidatos não passam na prova da OAB.
- 4) Os donos das faculdades usufruem do dinheiro das mensalidades.

O autor supõe que esses argumentos serão satisfatórios para convencer o leitor, que, como vimos, assume a posição de cidadão interessado no bem da coletividade. Se o leitor fosse outro, os argumentos seriam outros. Se o texto tivesse como leitores os próprios donos das faculdades, evidentemente o autor usaria outros argumentos para convencê-los de que é um crime não oferecer ensino de qualidade.

Apresentados os argumentos que sustentam uma tese, o locutor deve permitir que o interlocutor chegue a uma conclusão sobre o assunto abordado. O locutor pode dar essa conclusão no texto de forma explícita ou pode deixar que essa conclusão fique a cargo do interlocutor, que deverá percebê-la, inferi-la a partir do que foi dito no texto. A leitura do texto em análise permite ao leitor extrair pelo menos duas conclusões, que não são dadas pelo autor. Com base nas críticas feitas às faculdades, percebemos que,

para o autor, elas (1) deveriam passar por uma fiscalização mais rigorosa e/ou (2) deveriam ser fechadas.

Na seção anterior, vimos que a argumentatividade está inscrita em todos os textos que produzimos. Não podemos ignorar o fato de que a tomada da palavra, em qualquer situação, é sempre carregada da busca por levar nosso interlocutor a modificar sua forma de pensar e de agir. Mas, nesta seção, vimos que há textos explicitamente argumentativos e que esses textos se caracterizam por um conjunto de elementos. Assim, em diferentes situações do cotidiano, no trabalho, no restaurante, em casa, na faculdade, queremos fazer com que o interlocutor ou os interlocutores passem a pensar de outra forma, passem a considerar um fato sob um ângulo diferente, aquele que, do nosso ponto de vista, é o mais correto, adequado, justo, interessante, etc. Nessas diferentes situações, precisamos produzir textos argumentativos, em que sustentamos nossas teses por meio de argumentos escolhidos em função do nosso interlocutor.

Como veremos na próxima seção, o ambiente acadêmico, aquele em que adquirimos habilidades fundamentais para atuar em determinada área profissional, é dos mais argumentativos. Nesse ambiente, nos vemos o tempo todo em situações em que somos levados a expor nossa opinião e a defendê-la de maneira consistente. Por isso, nesse ambiente, a produção de textos argumentativos considerados satisfatórios é uma habilidade de primeira importância.

### **3 A ARGUMENTAÇÃO NA ARGUMENTAÇÃO NA RESENHA ACADÊMICA**

Uma formação acadêmica sólida está fortemente associada ao bom desempenho do estudante nas práticas interacionais do ambiente acadêmico, já que é por meio delas que ele adquire e constrói conhecimentos, apreendendo as técnicas e os saberes próprios de determinado campo profissional. Assim, ao longo de um curso superior, o estudante atua em diferentes práticas, tais como assistir a aulas, participar de seminários, elaborar trabalhos de conclusão de disciplina, redigir relatórios de pesquisa, produzir artigos científicos e monografias, resumir e resenhar obras acadêmicas, participar de reuniões de grupos de pesquisa, etc.

Em todas essas práticas, é fundamental que o estudante seja capaz de produzir e interpretar textos argumentativos escritos ou falados. Afinal, uma das habilidades exigidas de um futuro profissional, em qualquer campo de trabalho, é que ele seja capaz de apresentar um ponto de vista e de defendê-lo

por meio de argumentos que demonstrem sua capacidade de se posicionar criticamente diante de algum aspecto da realidade. Outra habilidade exigida desse futuro profissional é que ele seja capaz de compreender o ponto de vista do outro, avaliando a pertinência de sua opinião e julgando a consistência de seus argumentos. E esse outro pode ser um colega integrante de grupo de estudos, um professor que busca convencer os alunos da relevância de determinado tópico ou o autor de dado artigo ou livro.

No ambiente acadêmico, alguns textos são mais argumentativos do que outros. A resenha, por exemplo, é um dos gêneros de textos mais argumentativos da academia. Inclusive, é essa dimensão fortemente argumentativa da resenha que a diferencia do resumo. Enquanto na resenha o autor deve expor sua opinião sobre uma dada obra, no resumo, a princípio, o autor deve apresentar apenas, em linhas gerais, o conteúdo veiculado em dada obra.

Nesta seção e nas próximas seções deste texto, vamos nos deter no estudo da resenha acadêmica, e isso por três razões. A primeira é que, como foi dito, a resenha é um gênero acadêmico em que a argumentação é central. A segunda razão é que a resenha constitui um importante instrumento de circulação e consolidação do saber nas diferentes áreas do conhecimento. Por meio dela, os especialistas tomam conhecimento de novas obras, bem como dos critérios convencionados em sua área para julgar se uma obra é relevante ou não. A terceira razão é que esse gênero de textos é um dos mais solicitados pelos professores nos diferentes estágios de um curso superior. Do primeiro ao último período de um curso, somos sempre solicitados a produzir resenhas de diferentes obras (livros, artigos, capítulos de livros), tendo em vista a necessidade de o estudante desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente diante de determinado assunto, refletindo sobre esse assunto e sobre a maneira como ele foi abordado pelo autor.

A resenha acadêmica é um gênero de textos cuja finalidade principal é apresentar juízos sobre uma obra, convencendo o leitor a ler ou não, adquirir ou não uma obra recentemente publicada ou traduzida; funciona assim como guia de leitura e aquisição de publicações. Configura-se como um texto não muito longo, que descreve e avalia (elogia ou critica) tal obra.

Todos os anos, as editoras de obras acadêmicas, seja no Brasil, seja no exterior, lançam uma quantidade enorme de novos títulos no mercado, os quais pertencem às mais diversas áreas do conhecimento. Essa quantidade de novos títulos dificulta que um pesquisador, por mais empenhado que seja, possa estar a par de tudo o que vem sendo publicado na sua área de interesse. Por um lado, há escassez de tempo para ler tudo. Por outro, há escassez de recursos financeiros para adquirir todos os livros, já que os livros, ainda mais os acadêmicos, custam caro. Há também o fato relevante

de que nem tudo o que se publica merece nossa leitura. Tendo em vista essas restrições, a resenha funciona como um instrumento muito pertinente para nos ajudar a selecionar o que ler, a escolher a obra que merece esse dispêndio de tempo e dinheiro.

Nesse sentido, a resenha é um gênero fortemente argumentativo ou persuasivo, já que nesse texto serão avaliadas e julgadas a contribuição que a obra resenhada traz para a área, as características da composição e a capacidade do autor. Por esse motivo, quem escreve uma resenha, o resenhista, deve ser um especialista de determinada área do conhecimento. Afinal, o papel de um resenhista é semelhante ao de um juiz, porque ele tem a função de julgar os méritos e as falhas de dada obra, a fim de auxiliar o leitor. E para que isso aconteça é preciso que o resenhista tenha conhecimentos aprofundados da área em que o livro se insere.

Assim, quem escreve uma resenha deve ter em mente que o seu papel é o de convencer o outro de uma determinada tese sobre uma obra. Ou seja, ao final da leitura de uma resenha, o leitor deve ter clareza sobre a opinião do resenhista a respeito da obra resenhada. Quem escreve uma resenha sobre um livro, por exemplo, deve se preocupar em formular de maneira evidente sua opinião sobre esse livro. Para o resenhista, esse livro é fundamental para a área dos conhecimentos em que se insere? Ou, para ele, esse livro não acrescenta nada de substantivo ao que já se sabe sobre o tema? O leitor de uma resenha, ao final da leitura, deve ser capaz de responder a essas perguntas.

Além disso, quem escreve uma resenha deve ter a consciência de que precisa trazer argumentos consistentes para defender sua tese ou opinião sobre a obra. Se uma resenha trouxer a tese sobre uma obra, mas não trouxer argumentos que a sustentem, o leitor terá todo o direito de se perguntar: “Por que o resenhista pensa assim? Será que ele está certo em pensar assim?”. Se um resenhista disser “Esse livro é fundamental para a área dos conhecimentos em que se insere”, mas não deixar claro por que pensa dessa forma, o leitor poderá questionar a validade da tese. E todo resenhista deve evitar a possibilidade de questionamentos sobre a sua tese. Afinal, se eu, enquanto leitor de uma resenha, questiono a tese do resenhista, duvidando que ela seja válida, eu questiono implicitamente a capacidade do resenhista de avaliar de modo crítico e pertinente uma obra. E dúvidas sobre a capacidade de um resenhista podem derrubar a sua reputação de especialista em determinada área dos conhecimentos, o que é bastante problemático.

Por isso, toda tese sobre um livro deve ser acompanhada de argumentos que a sustentem. E vale chamar a atenção para o fato de que os argumentos devem ser consistentes, o que significa que, por estarmos tratando da resenha acadêmica, os argumentos devem ser baseados em valores

caros ou importantes para a área do livro. Então, suponhamos que, em uma resenha, a tese sobre uma obra seja esta: “Esse livro não acrescenta nada de substantivo ao que já se sabe sobre o tema”. Para sustentar essa tese, qual argumento podemos considerar como sendo o mais consistente?

**Argumento 1:** A capa do livro é muito pouco colorida e não apresenta desenhos interessantes e atrativos.

**Argumento 2:** Nos últimos anos, foram publicados muitos livros que tratam do mesmo assunto e voltados para o mesmo público.

Para julgar a adequação ou a inadequação de cada um desses argumentos, temos que pensar que o público de uma resenha é formado por estudiosos ou especialistas na área e que a resenha vai circular no ambiente acadêmico. Para esse público e para o ambiente em que o texto vai circular, as características da capa não interferem em nada na qualidade do livro. Mas, nesse contexto, o fato de um livro trazer informações que outros livros recentemente publicados já trazem interfere sim na qualidade do livro ou, pelo menos, faz com que ele seja visto como menos relevante do que um livro que trata de assunto inédito. Portanto, para defender que “Esse livro não acrescenta nada de substantivo ao que já se sabe sobre o tema”, o autor de uma resenha acadêmica poderá usar o argumento 2 e não poderá usar o argumento 1.

Esse exemplo mostra que o que vai dizer se um argumento é ou não consistente é a situação de produção da resenha. Para quem estou escrevendo? Onde esse texto vai circular? Para que serve esse texto? Assim, em uma resenha sobre um livro infantil e publicada numa revista voltada para crianças, é possível que o argumento 1 seja considerado consistente para defender que um dado livro não é bom. Afinal, para esse público, as características da capa de um livro têm um papel altamente relevante, por ajudarem a despertar o interesse das crianças pela leitura do livro.

Além de defender sua tese com argumentos consistentes, quem escreve uma resenha deve ter em mente que o leitor precisa chegar a uma conclusão clara sobre o livro. Isso porque, ao lermos uma resenha, queremos saber se o resenhista aconselha ou não a leitura do livro. E essa conclusão (ler ou não ler?) precisa ser deduzida ou derivada dos argumentos. Vejamos dois exemplos.

Na primeira situação, o resenhista apresenta uma tese favorável a um livro e expõe um argumento que justifica essa tese. Logo, a sua conclusão precisa aconselhar o leitor a adquirir a obra.

**Tese:** Esse livro é fundamental para a área dos conhecimentos em que se insere.

**Argumento:** (*Porque*) Ele aborda teorias que ainda não foram suficientemente aplicadas e discutidas entre nós.

**Conclusão:** (*Portanto*) O livro é indicado para quem procura conhecer novas teorias.

Na segunda situação, o resenhista ressalta um problema de um livro e traz um argumento que justifica sua opinião. Logo, sua conclusão deve ser compatível com essa postura, e o resenhista pode até aconselhar a leitura, mas fazendo restrições.

**Tese:** Esse livro não acrescenta nada de substantivo ao que já se sabe sobre o tema.

**Argumento:** (*Porque*) Muitos livros publicados nos últimos anos tratam do mesmo assunto.

**Conclusão:** (*Portanto*) O livro é superficial, e sua leitura é indicada apenas para quem é totalmente leigo ou iniciante no tema.

Nesta seção, vimos que os elementos básicos da argumentação (locutor, interlocutor, tese, argumentos e conclusão), estudados na seção anterior, devem ser considerados na hora de produzir uma resenha. Dito de outra forma, para que um texto seja uma resenha, é fundamental que o seu produtor assuma o papel de especialista em determinada área dos conhecimentos, apresente de forma clara sua opinião sobre a obra, defenda essa opinião com base em argumentos que possam ser considerados consistentes e relevantes pelo interlocutor visado (outro especialista) e, finalmente, extraia desses argumentos uma conclusão sobre a obra. É esse percurso argumentativo que o leitor espera encontrar em uma resenha, tendo em vista sua busca por saber se deve ou não adquirir uma obra.

Mas a pessoa que vai escrever uma resenha acadêmica deve saber também que esse gênero tem uma estrutura global (ou macroestrutura) característica, que corresponde às ações que um resenhista costuma realizar ao escrever uma resenha. Vejamos como isso acontece.

## 4 A ESTRUTURA GLOBAL DA RESENHA ACADÊMICA

Ao escrever uma resenha sobre um livro, um resenhista costuma realizar basicamente quatro ações: (1) apresentar o livro; (2) caracterizar o livro; (3) avaliar aspectos do livro; (4) recomendar (ou não) o livro.

No começo da resenha, o resenhista costuma apresentar o livro, dando uma visão geral desse livro, como ocorre neste trecho:

(01) A sociologia econômica é um campo em desenvolvimento. [...] Inserida nesse campo de estudos, *Redes e sociologia econômica* é obra organizada pela professora Ana Cristina Braga Martes.

(RODRIGUES, A. L. As pessoas e a economia: algumas possibilidades deste encontro. *Revista de Administração de Empresas*. v. 50, n. 3, p. 345-346, 2010.)

Em seguida, ele caracteriza o livro, apresentando, de modo bem geral, o tópico de cada capítulo ou das partes do livro.

(02) A obra está estruturada em três grandes partes que se desdobram, evidenciando a sucessão de teorias, críticas e proposições em gestão estratégica de pessoas. A primeira aborda a gestão estratégica de pessoas como alinhamento sistêmico. A segunda, como potencial competitivo. A terceira, em seus temas contemporâneos.

(ALBUQUERQUE, L. G.; LEITE, N. P.; SILVA, L. M. T. Estimulando o debate sobre a gestão estratégica de pessoas. *Revista de Administração de Empresas*. v. 49, n. 4, p. 482-483, 2009.)

Na sequência, o resenhista avalia aspectos do livro, tratando de modo mais detido do conteúdo de cada capítulo, julgando e discutindo pontos específicos. Nessa avaliação, podem ser apontados os méritos do livro:

(03) Outra característica marcante da obra é a postura crítica assumida ao longo de todo o texto. A leitura não se restringe à passividade, mas desperta, a todo momento, a reflexão em função dos pontos e contrapontos apresentados continuamente pelo autor.

(ALBUQUERQUE, L. G.; LEITE, N. P.; SILVA, L. M. T. Estimulando o debate sobre a gestão estratégica de pessoas. *Revista de Administração de Empresas*. v. 49, n. 4, p. 482-483, 2009.)

Ou nessa avaliação o resenhista pode chamar a atenção do leitor, alertando-o, para o que considera um problema:

(04) A obra poderia conter, também, um capítulo de conclusão, conferindo mais espaço a esclarecimentos, discussões e interrelações entre capítulos. Indo além, dada a natureza complexa do tema, seria interessante que os capítulos teóricos da primeira parte viessem todos acompanhados de textos associados, com comentários de autores convidados.

(RODRIGUES, A. L. *As pessoas e a economia: algumas possibilidades deste encontro*. *Revista de Administração de Empresas*. v. 50, n. 3, p. 345-346, 2010.)

Por fim, o resenhista recomenda ou não o livro.

(05) Neste sentido, para todos aqueles que desejam pensar o Brasil num cenário de desenvolvimento e não apenas pela ótica das políticas econômicas de curto prazo, recomenda-se a leitura dos ensaios elaborados em honra do Professor Werner Baer, que mesclam, com competência técnica, as dimensões múltiplas do processo de desenvolvimento da América Latina.

(HADDAD, P. *Economic Development in Latin America, Essay in Honor of Werner Baer*. *Revista de Economia Política*. v. 31, n. 1, p. 181-182, 2011.)

Nessa parte final, a recomendação pode ser acompanhada de alguma crítica.

(06) Desse modo, o livro traz grandes contribuições para a formação de pesquisadores na área, com novas ideias e perspectivas para perenizar o debate. Por outro lado, o conteúdo do livro não se mostra de fácil aplicação no meio organizacional, seja pela forma acadêmica de redação, seja pela própria complexidade do assunto.

(ALBUQUERQUE, L. G.; LEITE, N. P.; SILVA, L. M. T. *Estimulando o debate sobre a gestão estratégica de pessoas*. *Revista de Administração de Empresas*. v. 49, n. 4, p. 482-483, 2009.)

Nesse trecho, após mencionar as “grandes contribuições” que o livro traz, o resenhista introduz uma crítica, ao dizer que “o conteúdo do livro não se mostra de fácil aplicação no meio organizacional”, tendo em vista a complexidade do tema e a linguagem acadêmica. Essa mudança de perspectiva é sinalizada, no trecho, pela expressão conectiva *por outro lado*.

Essas quatro ações e a ordem em que costumam ser realizadas podem ser representadas por meio desta figura.



Essas ações correspondem às diferentes partes da macroestrutura do gênero resenha. Essas partes costumam aparecer nessa ordem e podem variar em extensão, o que vai depender do que o resenhista deseja enfatizar no livro. Mas é importante notar que essa macroestrutura não deve ser entendida como uma forma textual que todo resenhista deve seguir, quando da escrita de uma resenha. Na verdade, ela representa ações que costumam ser realizadas na produção da maior parte das resenhas. Porém, tendo em vista os interesses e os objetivos comunicativos de um resenhista, algumas dessas ações podem não ser realizadas ou a ordem de sua realização pode ser alterada.

Conhecendo a macroestrutura característica da resenha, podemos nos perguntar: Será que toda a resenha é um texto explicitamente argumentativo? Ou será que algumas partes da resenha são mais argumentativas do que outras? Se algumas partes são mais argumentativas do que outras, em quais partes da resenha a argumentação se concentra mais? Essas perguntas são importantes, porque, de fato, uma resenha não é um texto inteiramente argumentativo. Em sua composição, segmentos explicitamente argumentativos convivem com segmentos explicitamente descritivos. E, com base na exposição feita anteriormente de cada parte da macroestrutura, é fácil perceber que segmentos ou sequências explicitamente argumentativas vão ocorrer na parte da avaliação de aspectos do livro e da recomendação ou não do livro, enquanto segmentos explicitamente descritivos vão ocorrer na parte da apresentação e da caracterização do livro.

Vejamos um trecho de uma resenha. Nesse trecho, estão a avaliação de aspectos do livro e a não-recomendação desse livro.

(07) Esse livro de Nivaldo Faria é mais um destes manuais que inundam a bibliografia da administração. Apesar do esforço em apresentar o livro como sendo diferente dos demais textos, dado sua visão humana e suas preocupações sociais, tudo não passa da mesma lengalenga. A própria Atlas lançou, recentemente, um livro de Fleury e Vargas sobre Organização do trabalho, cujo conteúdo é o mesmo do livro de Nivaldo Faria. Não há mais espaço para estas repetições enfadonhas, que não acrescentam nada de substantivo à gestão do processo de trabalho. A realidade é outra. Dada a nova realidade, este é um texto ultrapassado, a não ser para quem deseja ler em outro livro o que já vem sendo publicado sistematicamente há mais de três décadas.

(FARIA, J. H. Organização do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*. v. 20, n. 1, p. 90, 1985. Disponível em: [www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf). Acesso em: 23/2/2014.)

Nesse trecho, é possível identificar os elementos básicos da argumentação estudados nas seções anteriores.

**Tese:** Esse livro de Nivaldo Faria é mais um destes manuais que inundam a bibliografia da administração. Tudo não passa da mesma lengalenga.

**Argumentos:**

1) A própria Atlas lançou, recentemente, um livro de Fleury e Vargas sobre Organização do trabalho, cujo conteúdo é o mesmo do livro de Nivaldo Faria.

2) A realidade é outra. Dada a nova realidade, este é um texto ultrapassado.

**Conclusão implícita:** o livro não deve ser lido.

Vejamos um trecho de outra resenha, que traz a avaliação de aspectos do livro e a recomendação de sua leitura.

(08) Ainda que a obra apresente problemas, como a repetição de ideias em demasia e um certo desequilíbrio na apresentação dos debates em cada capítulo, ela constitui obra de interesse, pois traz reflexões acadêmicas consistentes e indispensáveis a todo pesquisador da área de Ciências Sociais. Sendo assim, ela merece ser lida e debatida.

(RODRIGUES, A. L. *As pessoas e a economia: algumas possibilidades deste encontro*. *Revista de Administração de Empresas*. v. 50, n. 3, p. 345-346, 2010.)

Também nesse trecho o resenhista apresenta sua opinião, defende essa opinião com um argumento, e expõe uma conclusão.

**Tese:** apesar de apresentar problemas, o livro constitui obra de interesse.

**Argumento:** traz reflexões acadêmicas consistentes e indispensáveis a todo pesquisador da área de Ciências Sociais.

**Conclusão:** a obra merece ser lida e debatida.

Esses exemplos mostram, então, que as partes da macroestrutura da resenha explicitamente argumentativas são a avaliação de aspectos do livro e a (não) recomendação do livro.

Embora uma das finalidades da resenha acadêmica seja convencer o leitor a adquirir ou não uma obra, a resenha, como dissemos, não costuma ser toda explicitamente argumentativa. Nesse gênero de textos, a apresentação e a caracterização do livro são feitas por segmentos explicitamente descritivos.

Este trecho constitui um exemplo de segmento descritivo e foi retirado da parte de uma resenha em que o resenhista caracteriza a obra.

(09) Em seu novo livro que acaba de ser lançado no Brasil, Omar Aktouf (professor titular da École des Hautes Etudes Commerciales, afiliada à Universidade de Montreal, Québec, Canadá) convida-nos a buscar compreender, por meio de uma perspectiva atenta e crítica, os vínculos conceituais e empíricos do pensamento econômico dominante e de suas relações com a administração.

(ARAÚJO, C. L. Rumo a um novo modo de pensar a Economia e a Administração. *E & G Economia e Gestão*, v. 4, n. 7, p. 143-145, 2004.)

Nesse segmento, o resenhista menciona inicialmente o livro resenhado. Em seguida, apresenta duas propriedades do livro. Primeiro, apresenta o autor, Omar Aktouf, e suas credenciais acadêmicas (“professor titular da École des Hautes Etudes Commerciales”). Depois, apresenta o tema do livro (“os vínculos conceituais e empíricos do pensamento econômico dominante e de suas relações com a administração”).

Este trecho é outro exemplo de descrição e também foi retirado da parte em que o resenhista caracteriza a obra:

(10) A obra divide-se em duas partes, cada uma com contribuições distintas, mas complementares: a primeira destina-se à apresentação de marcos teóricos seminais para o campo; a segunda, destina-se a artigos que contêm pesquisas empíricas desenvolvidas no Brasil.

(RODRIGUES, A. L. As pessoas e a economia: algumas possibilidades deste encontro. *Revista de Administração de Empresas*. v. 50, n. 3, p. 345-346, 2010.)

Nesse trecho, o autor se limita a descrever a obra, dizendo que ela se divide em duas partes e informando o conteúdo de cada uma delas. Ele não emite qualquer avaliação a seu respeito.

Com base no que foi estudado nesta seção, aprendemos que a resenha possui uma macroestrutura característica. Aprendemos também que o resenhista costuma produzir segmentos descritivos quando apresenta e caracteriza a obra. E ele costuma produzir segmentos argumentativos quando avalia a obra e quando recomenda ou não a sua leitura. Podemos representar a correspondência entre as partes da macroestrutura da resenha e os tipos de segmentos (argumentativos ou descritivos) da seguinte forma:

Macroestrutura		Tipos de sequências
Apresentar o livro	→	Descrição
Caracterizar o livro	→	Descrição
Avaliar aspectos do livro	→	Argumentação
(Não) Recomendar o livro	→	Argumentação

Esse esquema mostra que uma resenha não costuma ser inteiramente formada por sequências argumentativas. Mas esse esquema mostra também que, se a resenha não costuma ser toda formada por segmentos explicitamente argumentativos, estes são, porém, os recursos mais importantes de que o resenhista se vale para alcançar uma das finalidades principais do gênero, que é o de convencer o leitor a adquirir ou não uma obra recentemente publicada. Afinal, nas partes propriamente avaliativas da macroestrutura (avaliar aspectos do livro e recomendar ou não o livro), ocorre esse tipo de sequências. Imagine como ficaria “sem graça” ou pouco persuasiva uma resenha que trouxesse um segmento descritivo na parte de avaliação do livro! O leitor seria informado das características do livro, mas não saberia em que medida essas características contribuem ou não para torná-lo mais ou menos interessante.

Como visto até aqui, a produção de uma resenha acadêmica envolve a busca por convencer o leitor a adquirir ou não uma obra recentemente publicada. Para isso, o resenhista realiza diferentes ações, como apresentar a obra e avaliá-la. Para que a comunicação ou a interação com o leitor seja eficaz e para que seu objetivo seja alcançado, ele realiza essas ações por meio de segmentos argumentativos ou descritivos. E nessa interação via resenha os segmentos argumentativos são centrais para que o resenhista alcance o seu objetivo de persuadir o leitor a adquirir ou não uma obra.

De posse dessas informações, o resenhista tem condições de produzir uma resenha que possa funcionar, isto é, que, de fato, sirva como um guia para o leitor decidir se pretende ou não adquirir uma nova publicação.

Mas uma questão ainda permanece... No dia a dia, lemos diferentes textos, e alguns nos parecem mais interessantes do que outros. Diferentes jornais, por exemplo, publicam notícias sobre o mesmo fato, mas uma notícia nos parece mais interessante do que outra. Sentimos que um jornalista parece estar mais certo ou parece merecer mais a nossa credibilidade do que outro. O mesmo acontece com os artigos de opinião. Dois articulistas defendem opiniões contrárias, mas igualmente aceitáveis sobre um mesmo tema. Porém, julgamos que os argumentos de um são mais convincentes do que os do outro. A maneira como um deles coloca sua opinião e expressa seus argumentos parece ser mais forte, mais apaixonada, mais verdadeira. Por que isso acontece, se ambos apresentam opiniões e argumentos plausíveis ou convincentes?

A diferença entre os autores está, muitas vezes, na linguagem usada, está na maneira como eles escolheram as palavras e construíram as frases de seus textos. Isso aponta para o fato de que a língua dispõe de mecanismos que nos permitem tornar nossos textos mais interessantes, convincentes, combativos, enfim, mais argumentativos. Vejamos, então, como a língua pode tornar nossa argumentação mais eficaz na escrita da resenha acadêmica.

## 5 MECANISMOS LINGUÍSTICOS DE CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA RESENHA

A língua dispõe de vários recursos que permitem tornar a resenha mais argumentativa. Esses recursos contribuem para deixar mais claro para o leitor qual é o posicionamento do resenhista acerca do livro resenhado. Aqui vamos abordar apenas alguns desses recursos. Vamos mostrar de que modo os adjetivos, os advérbios, os conectores e os substantivos podem nos ajudar a convencer o leitor do nosso ponto de vista sobre a obra resenhada.

### Adjetivos

Sempre estudamos os adjetivos como sendo aquele conjunto de palavras que expressam qualidades ou atributos dos seres. Esse é um conhecimento encontrado em qualquer gramática. Assim, na frase *O livro amarelo*, sabemos que a palavra *amarelo* expressa uma qualidade do livro.

Mas saber isso é saber muito pouco sobre o funcionamento dos adjetivos, sobre o modo como, realmente, usamos os adjetivos para produzir textos escritos e orais. Afinal, para que servem essas palavras? Em que contexto são mais usadas? De que forma elas nos ajudam a fazer nosso ouvinte ou leitor

considerar um determinado ser ou objeto de uma maneira e não de outra? Em que medida dizer que o livro é fascinante contribui mais para a minha argumentação do que dizer apenas que o livro é amarelo?

Essas questões mostram que raramente os adjetivos são estudados como instrumentos eficazes e poderosos para argumentar. Ou seja, não pensamos no papel fundamental que eles podem exercer na construção de uma argumentação.

Nas resenhas, os adjetivos podem auxiliar o resenhista a deixar mais evidente o seu posicionamento em relação ao livro. Neste trecho, os adjetivos em negrito não deixam dúvida quanto à posição favorável do resenhista em relação ao livro.

(11) O trabalho de Miyazaki, baseado em **cuidadosa** pesquisa de dados e fatos, apresenta uma **interessante** e **inérita** metodologia de análise.

(LACERDA, A. C. As origens do investimento japonês na Ásia: um estudo do período da pré-Segunda Guerra Mundial. *Revista de Economia Política*. v. 30, n. 1 (117), p. 178-182, 2010.)

Ao dizer que o livro se baseia em pesquisa *cuidadosa*, o resenhista revela que, para ele, a pesquisa é confiável e busca convencer o leitor de que o livro pode ser adquirido sem receio. Da mesma forma, o resenhista diz que a metodologia de análise empregada no estudo é *interessante* e *inérita* com o fim de fazer o leitor perceber ou acreditar que vale a pena ler o livro, que esse livro traz uma metodologia que, por ser interessante e inérita, deve ser conhecida do leitor/pesquisador. Com esses adjetivos, o resenhista lida com valores importantes do meio acadêmico, como originalidade, cientificidade e seriedade. Para verificar a importância desses adjetivos, vejamos como o mesmo trecho fica sem eles.

(12) O trabalho de Miyazaki, baseado em pesquisa de dados e fatos, apresenta metodologia de análise.

Sem os adjetivos, toda a carga argumentativa do trecho desaparece. Sem eles, não sabemos qual a opinião do resenhista sobre o livro e não nos sentimos mais motivados a adquiri-lo.

## Advérbios

Os advérbios são um conjunto de palavras com sentidos muito variados. Alguns expressam a ideia de lugar (*aqui, acima, dentro*). Outros

expressam a ideia de tempo (*ontem, hoje, amanhã*). Outros trazem ainda a ideia de intensidade (*muito, pouco, bastante*). E as gramáticas, de modo geral, definem essas palavras como sendo aquelas que modificam outras palavras, como verbos e adjetivos. Embora definições como essa possam ter valor, elas em nada nos ajudam a usar os advérbios de maneira eficaz na hora de construir um texto. Saber que existem advérbios de lugar, de tempo e de intensidade e que eles modificam outras palavras não faz um resenhista saber usá-los de modo adequado para convencer o leitor a adquirir uma obra. Assim, para convencer o leitor a adquirir uma obra, qual destes argumentos seria mais convincente?

- 1) O livro contribui **pouco** para o avanço dos estudos linguísticos.
- 2) O livro contribui **um pouco** para o avanço dos estudos linguísticos.
- 3) O livro contribui para o avanço dos estudos linguísticos.
- 4) O livro contribui **muito** para o avanço dos estudos linguísticos.
- 5) O livro contribui **demais** para o avanço dos estudos linguísticos.

As cinco frases são muito parecidas. O que muda são os advérbios. Mas chama a atenção como a mudança de somente uma palavra transforma completamente o sentido de cada frase. Com a mudança dos advérbios, temos cinco argumentos completamente diferentes.

Para convencer o leitor a adquirir uma obra, um resenhista não escolheria os argumentos 1 e 2. Embora o argumento 2 diga que o livro contribui *um pouco* para o avanço dos estudos linguísticos, ele ainda é fraco para convencer alguém a adquirir um livro. O argumento 3 não traz advérbio e poderia ajudar o resenhista a alcançar seu objetivo. Mas, embora este argumento seja mais forte que o 2, ele ainda é fraco. Para mostrar que o livro deve mesmo ser lido, o argumento 4 é melhor que o 3, já que contribuir *muito* é mais forte do que apenas contribuir. Mas, se o resenhista estiver mesmo convicto da relevância da obra, o argumento 5 é imbatível. Dizer que o livro contribui *demais* para o avanço dos estudos linguísticos é não deixar dúvidas sobre a necessidade de o leitor adquirir esse livro. Como vemos, entre os argumentos de 1 a 5, há uma gradação em termos de força argumentativa, o que é possibilitado pela simples troca ou eliminação dos advérbios.

Neste trecho de uma resenha, os advérbios exercem exatamente esse papel de tornar o texto mais argumentativo, ajudando o resenhista a fazer o leitor entender que o livro precisa ser lido.

- (13) O Professor José Carlos Teixeira, com o livro “Economia da pecuária”, **efetivamente** vem preencher uma lacuna **muito** sentida em nossa bibliografia econômica.

(IUDÍCIBUS, S. Contabilidade da pecuária. *Revista de Administração de Empresas*. v. 18, n. 3, p. 102, 1983. [www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20no1p087.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20no1p087.pdf) . Acesso em: 23/2/2014.)

Se retirarmos os advérbios, o argumento perde sua força original.

(14) O Professor José Carlos Marion, com o livro “Contabilidade da pecuária”, vem preencher uma lacuna sentida em nossa bibliografia contábil.

## Conectores

Os conectores são um conjunto de palavras e de expressões linguísticas que ajudam o produtor do texto a indicar as relações de sentido entre as informações de frases ou mesmo de porções maiores do texto, como parágrafos e capítulos. Em outros termos, os conectores desempenham a função de promover a ligação ou a “amarração” de diferentes porções ou partes do texto. Assim, um conector como o *mas* indica que entre duas informações existe uma relação de oposição. Da mesma forma, uma expressão como *ou seja* indica que duas informações se ligam por uma relação de reformulação. Já o conector *portanto* traz uma conclusão para o que vinha sendo dito.

Do ponto de vista argumentativo, a importância dos conectores está em deixar evidentes as manobras que realizamos para convencer o outro sobre determinada opinião. Para convencer seu interlocutor, o locutor pode construir textos complexos. Nesses textos, ele pode introduzir argumentos para defender seu ponto de vista, rejeitar uma ideia com a apresentação de contra-argumentos, comentar partes de seu texto, reformular ideias, tornando-as mais claras para o outro, etc. E os conectores podem ser usados para evidenciar essas diferentes ações ou manobras, levando o outro (leitor/ouvinte) a aceitar a ideia que consideramos a mais adequada.

Dessa forma, na produção de uma resenha, os conectores podem ajudar o resenhista a deixar evidentes para os leitores diferentes tipos de relações semânticas ou de sentido entre as informações. Ele pode indicar a introdução de um contra-argumento desfavorável ao livro:

(15) Para manter a coerência do enfoque, os conceitos teóricos utilizados derivam de Fayol e dos neoclássicos. **Mas** Teixeira não deu a devida atenção a temas que seriam essenciais para elucidar melhor os percalços da economia.

(IUDÍCIBUS, S. Contabilidade da pecuária. *Revista de Administração de Empresas*. v. 18, n. 3, p. 102, 1983. [www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf). Acesso em: 23/2/2014.)

Ou o resenhista pode sinalizar a introdução de um contra-argumento favorável:

(16) A abrangência dos temas acaba sendo um fator limitativo para o desenvolvimento dos métodos apresentados. **Em contrapartida**, oferece a oportunidade para que o leitor tenha um primeiro conhecimento dos temas abordados pela Estatística.

(FARIA, J. H. Organização do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*. v. 20, n. 1, p. 90, 1985. [www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf). Acesso em: 23/2/2014.)

Com os conectores, o resenhista pode também sinalizar a introdução de um argumento favorável ao livro:

(17) O trabalho de Miyazaki, baseado em cuidadosa pesquisa de dados e fatos, apresenta uma interessante e inédita metodologia de análise. Isso **porque** leva em conta os aspectos institucionais, históricos, geopolíticos e geoeconômicos.

(LACERDA, A. C. As origens do investimento japonês na Ásia: um estudo do período da pré-Segunda Guerra Mundial. *Revista de Economia Política*. v. 30, n. 1 (117), p. 178-182, 2010.)

Os conectores permitem também ao resenhista fazer objeções ao livro ou introduzir exemplos para esclarecer melhor uma ideia. Neste trecho, a objeção ao livro é introduzida pelo *ainda que*, e o exemplo é introduzido pelo *como*.

(18) **Ainda que** a obra apresente problemas, **como** a repetição de ideias em demasia e um certo desequilíbrio na construção dos debates em cada capítulo, ela constitui obra de interesse.

(TEODÓSIO, A. S. S. Ralé à brasileira. *E & G Economia e Gestão*, v. 12, n. 29, p. 169-171, 2012.)

## Substantivos

Os substantivos formam um conjunto de palavras que, segundo a definição da gramática, dá nomes aos seres e às coisas. Assim, o substantivo *livro* seria a palavra que nomeia o objeto *livro*. Haveria, então, uma relação de equivalência entre o objeto *livro* e a palavra *livro*. Mas será que a relação entre os substantivos e os seres é assim tão simples? Será que é possível pensar na palavra como uma mera etiqueta ou rótulo que “colamos”, atribuímos às coisas para identificá-las? A questão é complexa, e não pretendemos resolvê-la. Mas é importante duvidarmos da definição que a gramática propõe para os substantivos, se quisermos entender melhor o seu funcionamento nas resenhas.

Suponhamos que dois jornalistas diferentes tenham noticiado uma manifestação de funcionários de uma empresa por melhores salários. Na notícia de um dos jornalistas, os funcionários foram nomeados por meio do substantivo *manifestantes*. Na outra, o substantivo usado para nomeá-los foi *baderneiros*. Essa diferença no modo de se referir aos mesmos funcionários mostra uma clara divergência na maneira como cada jornalista interpreta o mundo e, portanto, se refere aos seres. Essa diferença mostra, então, que os substantivos não parecem ser meras etiquetas que identificam as coisas. Nos textos que produzimos, os seres e os objetos são antes reconstruídos por nós, no momento em que nos referimos a eles, do que simplesmente nomeados. Nas notícias, cada jornalista reconstruiu os funcionários de uma determinada maneira. Um os reconstruiu como manifestantes, como cidadãos reivindicando seus direitos. O outro os reconstruiu como baderneiros, como perturbadores da ordem estabelecida. Vejamos concretamente como isso ocorre neste trecho de uma reportagem.

(19) Nos últimos anos, as praias cariocas tornaram-se lugares quase intransitáveis. Não apenas porque há mais gente. O maior tumulto é provocado pela turba de barraqueiros, camelôs e flanelinhas que tomou conta do pedaço. A ideia de que a orla do Rio era um espaço de convivência extremamente democrático serviu apenas como pretexto para a falta de organização. A baderna se espalhou.

(Revista *Veja*. ed. 2146. p. 56, jan. 2010.)

Nesse trecho, o jornalista se refere a um grupo de pessoas como *turba de barraqueiros, camelôs e flanelinhas*. Não é possível dizer que essa expressão formada por vários substantivos apenas nomeia o grupo. A *turba de barraqueiros, camelôs e flanelinhas* deve ser vista antes como uma reconstrução do próprio jornalista, reconstrução feita com base em seus valores, crenças, preconceitos. Outro jornalista poderia se referir a esse mesmo grupo de

peças por meio da expressão *conjunto de trabalhadores informais*, o que nos levaria a ver esse mesmo grupo de pessoas sob um ângulo bastante diferente. O que esse exemplo mostra, então, é que os substantivos não simplesmente dão nomes aos seres. Eles antes ajudam o produtor de um texto a recriá-los da maneira que considera a mais interessante aos seus propósitos comunicativos.

Do ponto de vista argumentativo, a compreensão de que os substantivos (re)criam e não apenas nomeiam os seres e objetos é fundamental. No trecho acima, é evidente a opinião contrária do jornalista em relação ao grupo de pessoas mencionado. Ele não diz explicitamente que essas pessoas, para ele, deveriam ser banidas das praias ou que o seu comportamento deveria ser severamente punido. Mas sua opinião é facilmente captável pela própria escolha dos substantivos usados para fazer referência a elas.

Nessa mesma perspectiva, o papel dos substantivos para a construção da argumentação nas resenhas é de primeira importância, uma vez que vão permitir ao resenhista caracterizar a obra resenhada segundo seu ponto de vista. Assim, se o ponto de vista é favorável, os substantivos usados vão refletir esse ponto de vista. O mesmo ocorre caso o ponto de vista seja desfavorável. Neste trecho de uma resenha, a opinião desfavorável é manifestada de modo veemente por meio de várias palavras, inclusive pelos substantivos marcados em negrito.

(20) Esse livro de Nivaldo Faria é mais um destes **manuais** que inundam a bibliografia da administração. Tudo não passa da mesma **lengalenga**. A própria Atlas lançou, recentemente, um livro de Fleury e Vargas sobre Organização do trabalho, cujo conteúdo é o mesmo do livro de Nivaldo Faria. Não há mais espaço para estas **repetições** enfadonhas, que não acrescentam nada de substantivo à gestão do processo de trabalho.

(FARIA, J. H. *Organização do trabalho*. *Revista de Administração de Empresas*. v. 20, n. 1, p. 90, 1985. [www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf](http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v20n01p087.pdf). Acesso em: 23/2/2014.)

Referir-se a um trabalho acadêmico como “um destes *manuais*” é desqualificá-lo, é inseri-lo numa categoria de obras menos importantes. O mesmo ocorre quando o conteúdo do livro é caracterizado como *lengalenga* e como *repetições* (*enfadonhas*).

As observações e as análises apresentadas nesta seção mostram que a escolha das palavras não deve ser feita de forma descuidada, porque elas são extremamente relevantes para a construção de nossos textos, funcionando como poderosos recursos argumentativos. Na produção de uma resenha, não basta pensar em bons argumentos para defender uma opinião sobre a obra resenhada. É preciso verificar se os adjetivos, os advérbios, os conectores,

os substantivos e outras palavras selecionadas para verbalizar esses argumentos estão mesmo a serviço da argumentação que queremos construir, nos ajudando a convencer o leitor.

## CHEGANDO AO FINAL DO PERCURSO ARGUMENTATIVO

Neste texto, procuramos oferecer ao leitor um conjunto de informações sobre a argumentação de modo geral e sobre a argumentação na resenha acadêmica de modo particular. Vimos que todo texto possui uma dimensão argumentativa, já que a argumentação é o ato linguístico fundamental. Mas foi possível constatar que há segmentos explicitamente argumentativos, os quais se diferenciam dos narrativos e dos descritivos.

Estudando especificamente a resenha acadêmica, pudemos observar que ela é um gênero de textos bastante argumentativo, embora não seja totalmente formada por segmentos argumentativos. Aprendemos também que a resenha possui uma macroestrutura característica, que não deve ser vista como uma forma textual ou “camisa de força”, mas que representa as ações que um resenhista costuma realizar na hora de escrever. Por fim, foi possível constatar o papel de primeira importância que a escolha das palavras tem na produção das resenhas e como uma palavra bem empregada tem o poder de direcionar a leitura, levando o leitor a crer no nosso ponto de vista.

Finalizamos este texto propondo a realização de algumas atividades sobre os assuntos aqui discutidos. A ideia é que com elas o leitor se torne ainda mais apto a argumentar de modo eficaz e a produzir uma resenha acadêmica adequada, com a qual consiga convencer o outro a ler ou a não ler uma determinada obra. Nossa expectativa é a de que, com este texto, tenhamos conseguido convencer o leitor da importância da argumentação em todas as situações do cotidiano e, especialmente, na resenha acadêmica.

### Atividades

#### Atividade 1

Ninguém mais diz não sei

Não conheço mais ninguém que diga, com ares de autêntica modéstia: “não sei”. Todos professam conhecimento sobre tudo, opinam sobre qualquer coisa, exercem uma rede de certezas que me deixa entontecido. Parece que virou crime dizer “não sei”. Se o cara fala

isso no emprego, logo será encaminhado ao departamento pessoal e fichado no arquivo morto. A regra é falar sem parar, mesmo quando o assunto não começou. Diálogos epiléticos, pulando freneticamente de temas, sem fim possível. Ou é uma época prodigiosa de gênios ou a maioria das pessoas está mentindo.

([http://super.abril.com.br/superarquivo/2005/conteudo\\_125513.shtml](http://super.abril.com.br/superarquivo/2005/conteudo_125513.shtml). Acesso em: 4/6/2011)

- a) Qual é a opinião defendida nesse texto?
- b) Quais argumentos são usados pelo autor para defender essa opinião?
- c) O autor chega a que conclusão?

## Atividade 2

MASCARENHAS, A. O. *Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

É um livro que se diferencia dos demais na forma atraente e abrangente de apresentação da evolução histórica do campo da gestão estratégica de pessoas, situando os leitores menos familiarizados com a área e proporcionando uma visão geral sobre a maneira como a temática surgiu e como se encontra o patamar atual de desenvolvimento.

(ALBUQUERQUE, L. G.; LEITE, N. P.; SILVA, L. M. T. Estimulando o debate sobre a gestão estratégica de pessoas. *Revista de Administração de Empresas*. v. 49, n. 4, p. 482-483, 2009.)

- a) Nesse trecho, o resenhista descreve ou avalia o livro?
- b) Qual é a tese do resenhista sobre o livro?
- c) Com quais argumentos o resenhista defende essa tese?
- d) O resenhista é favorável ou desfavorável à leitura do livro?

## Atividade 3

MASCARENHAS, A. O. *Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Uma característica marcante da obra é a postura crítica assumida ao longo de todo o texto. A leitura não se restringe à passividade, mas desperta, a todo momento, a reflexão em função dos pontos e contrapontos apresentados continuamente pelo autor. Desse modo, o livro traz grandes contribuições para a formação de pesquisadores na área, com novas ideias e perspectivas para perenizar o debate. Por outro lado, o conteúdo do livro não se mostra de fácil aplicação no meio organizacional, seja pela forma acadêmica de redação, seja pela própria complexidade do assunto.

(ALBUQUERQUE, L. G.; LEITE, N. P.; SILVA, L. M. T. Estimulando o debate sobre a gestão estratégica de pessoas. *Revista de Administração de Empresas*. v. 49, n. 4, p. 482-483, 2009.)

- a) O resenhista usa qual argumento para recomendar a leitura do livro?
- b) Sublinhe a parte do texto em que o resenhista apresenta um argumento desfavorável em relação ao livro.
- c) Qual a função da expressão conectiva *por outro lado*?
- d) Circule dois adjetivos que evidenciam a postura favorável do resenhista em relação ao livro.

## BIBLIOGRAFIA E SUGESTÕES DE LEITURA

A seguir, listamos as obras que serviram de base para a elaboração deste texto. Essa lista tem como fim também sugerir novas leituras para o leitor interessado em aprofundar os estudos sobre linguagem e argumentação e sobre a produção da resenha e de outros gêneros acadêmicos.

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CABRAL, A. L. T. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-149.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Org.). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, G. X. A função de conectores argumentativos no texto da proposta curricular de Minas Gerais. *Alfa*, v. 54, p. 203-222, 2010.

\_\_\_\_\_. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 14, p. 73-97, 2012.

\_\_\_\_\_. *A construção da narrativa em reportagens*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, I. G. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, J. H. C.; DACONTI, G. C.; CUNHA, G. X. *O texto e sua tipologia: fundamentos e aplicações*. Coleção PROLEITURA. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2012.

MOTTA-ROTH; D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NEVES, M. H. M. *Gramática e texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

# O CONCEITO DE RESISTÊNCIA À LEITURA LITERÁRIA

*Andrei Santos de Morais<sup>1</sup>*

*Um livro que se lê fica sujo.  
Uma paciente de Pierre Janet.*

*Há três classes de leitores: o primeiro, que goza sem julgamento, o terceiro, que julga sem gozar, e o intermédio, que julga gozando ou goza julgando: é o que propriamente recria a obra de arte.  
Goethe, em sua carta a J. F. Roelitz, de 13 de julho de 1819.*

A leitura apresenta-se como o esforço de acentuar as possibilidades de ler, e faz destas os limites pelos quais é necessário enfrentar e incluir. Esse esforço supera a condição de um suposto leitor individual, pois marca a história da leitura e suas práticas. É uma história por si fragmentada, submetida à variedade de *leituras* que se faz acerca de seu entendimento ao longo dos tempos. Para compreender essa história e problematizar o ato de ler, precisamos levar em conta o conceito de *resistência à leitura*, entendido aqui como a resistência própria dos signos em poderem ser trocados definitivamente. Ou seja, ler não é decodificar, porém problematizar os supostos significados últimos de qualquer escrita. Desse modo, uma miríade de dispositivos interferem na leitura, como a perspectiva histórica do escritor, do leitor, o uso do código signico, entre outros.

## 1 A HISTÓRIA DA LEITURA E O CONCEITO DE RESISTÊNCIA À LEITURA

A história da leitura remonta aos códigos linguísticos e culturais, desde as escritas ideográficas às silábicas, a leitura das pinturas rupestres e

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutor em Literatura e Práticas Sociais pela UnB (Universidade de Brasília). Professor do CFI (Centro de Formação Interdisciplinar) da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará).

os modelos de ciência. Isto é, refletir sobre o que é a leitura e o seu alcance é questionar se há ou não uma realidade, uma vez que essa reflexão abre um leque enorme de caminhos, vagas respostas que remetem a planos como o do indivíduo, da política, do social e da ética.

Como moção de percorrer os meandros da escrita, sempre motivada pelo questionamento da linguagem, a leitura torna-se um problema moderno. Ainda que remontemos a uma história do ato de ler, desde o uso das placas de argila sumérias encontradas em Tell Brak (Síria) ou o olho de camaleão em Aristóteles (*Tratado sobre a alma*), captando as qualidades das coisas e transformando-se em forma e cor para as entranhas (*splanchna*) do corpo, a apreensibilidade do texto pelos olhos nunca foi reportada à sua resistência. Pelo contrário, o ato de ler, apesar das diferentes teorias acerca de seu processo, sempre esteve à margem da cognição, convertido numa questão técnica ou orgânica. Barthes e Compagnon são contundentes: “Ler equivale aqui a ‘desarmazenar’ o que se pôs à parte: é abrir um depósito no momento escolhido, é atualizar o que foi reservado, virtualizado” (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 185). Ao simplesmente desarmazenar e descodificar a mensagem, ler não passaria de um exercício mecânico sem maiores consequências teóricas, sempre tomado de modo pacífico, a ponto de não interferir no resultado da leitura, sendo esta apenas a confirmação de um sentido implícito ao texto.

Em sua introdução aos estudos sobre o círculo linguístico de Praga, Julia Kristeva afirma que “desde o final do século XIX até os nossos dias, [...] no ocidente, o sujeito falante começa a aperceber-se de que é dirigido, e mesmo determinado, não pela sua ‘individualidade própria’, nem por ‘causas externas’ mais ou menos verificáveis, mas pela violência dos signos e dos diversos tipos de estruturas que estes articulam” (KRISTEVA, apud TOLEDO, 1978, p. XI). A violência do signo afasta qualquer evidência de mundo, afasta o leitor de si mesmo e da sua leitura, dado que os signos só remetem a outros signos, onde toda origem torna-se fugaz e sem sentido. É a remissão da leitura às outras leituras – assim como cada texto suscita outros textos num processo indefinido –, ao jogo que escapa às regras e à linguística, mormente por suspender qualquer teoria que dê fundamento último à relação entre o significante e o significado, ou significados.

A violência dos signos é a consequência da destruição da torre de Babel, alegoricamente tratada por Foucault, tendo como punição divina a separação e a incompatibilidade entre as línguas, fazendo-se romper a relação de semelhança entre as palavras e as coisas. “Ora, em toda a terra havia apenas uma linguagem e uma só maneira de falar” (GÊNESIS, 11: 1. In: BÍBLIA, 1999, p. 11). É o mito da linguagem que assume várias formas, seja apresentando a linguagem numa estrutura unívoca ou substrato de

todas as línguas, ou até mesmo na condição de ferramenta de algo maior, o pensamento. O princípio é o verbo, é a linguagem manifestada na escrita ou na fala que confirma a busca pela verdade, pela divindade em todos os corações. No entanto, esse princípio confunde-se com um postulado, com a pretensão de uma linguagem dizer a verdade em cada uma das religiões, uma verdade absoluta que não admite rivais – muito menos questionar as suas respectivas concepções de linguagem e seu modo de ser lida. “A ‘torre de Babel’ não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica” (DERRIDA, 2002, p. 11-2). E, talvez, por ser o mito dos mitos, o “mito da origem do mito”, seja o mito o qual nunca será desconstruído, uma vez que a linguagem persiste como uma das últimas transcendências ou resquício metafísico a fundamentar o pensamento. No mito de Babel, temos a reificação da linguagem, a exaltação de uma unidade ou estrutura ainda em fase de acabamento. Mesmo com a sua destruição na narrativa mítica e, por conseguinte, o surgimento da multiplicidade irreduzível das línguas, Babel continua viva nos discursos, na identidade do pensamento, ainda servindo de fundamento a todas as traduções. Aqui, o tradutor da Antiguidade em muito pouco se distingue do trabalho hodierno, já que pressupõe uma estrutura única e indelével: a linguagem.

Para Michel Foucault, estando separadas as palavras das coisas, uma nova relação é estabelecida com o mundo, cujo mérito de dizer a verdade volta-se sobre quais seriam os fundamentos da linguagem. É a resistência da linguagem ao mundo das coisas. Ao romper com uma técnica de interpretação arraigada na similitude, na constante referência ao mundo dos objetos, o lugar da verdade passa a ser questionado a partir da linguagem, cujos signos encontram-se a salvo de uma identidade com o mundo e passam a se referir mutuamente. “[...] Ninguém designará a janela ajudado pela palavra *porta*, mas isto não significa que a palavra *porta* só tenha um sentido” (JAKOBSON, apud TOLEDO, 1973, p. 127). Desconfia-se se as palavras são ou não regidas pelos sentidos (significados), mormente quando se nota que o sentido também é uma remissão a outras palavras o que engendraria o desaparecimento das coisas. A separação entre as palavras e as coisas aparece no pensamento moderno como a multiplicação dos signos de uma nova realidade fragmentada pelas leituras possíveis.

A partir do final do século XIX, com as teorias sobre a linguagem, a leitura assume um lugar central nas questões do pensamento ocidental. O questionamento sobre os fundamentos da linguagem tornou difusa a distância entre a linguagem, o pensamento e o indivíduo, e a leitura passou a ser

questionada e a assumir a condição de inacabada e fragmentada. Estamos no contexto da reviravolta filosófico-linguística, mais especificamente quando os problemas de filosofia tornam-se problemas de linguagem. Nesta reviravolta, centrando os problemas filosóficos na linguagem, acreditava-se na superação da metafísica principalmente por romperem com o outro mundo, aquele com qual o princípio de semelhança reinou até Port Royal (século XVII). Entretanto, a fragmentação proferida pela modernidade permanece presa a um sistema ou uma estrutura totalizadora e última, uma linguagem que se volta para si mesma. Pois, se o objetivo inicial era escapar da metafísica, encontra-se uma nova: a linguagem; e tudo aquilo que era considerado metafísico torna-se metalinguagem, uma espécie de origem a todas as metáforas. A modernidade, se assim poderia ser nomeada como uma superação da metafísica, ainda estaria atrelada à dicotomia metafísica da relação *significante versus significado*.

Neste questionamento em torno da linguagem, a escrita literária aparece questionando tanto a si mesma – a sua denominação literatura e o seu modo de manifestação – como põe em suspeição a estrutura da linguagem referencial, sua remissão à realidade. “O enfraquecimento da relação da denominação poética com a realidade imediatamente referida por todo signo particular é contrabalançado pelo fato de que a obra poética mantém, enquanto denominação global, uma relação com o universo inteiro, tal como este se refere na experiência vital do sujeito receptor ou emissor” (MUKAROVSKY, apud TOLEDO, 1978, p. 165). Caso a escrita poética não tivesse relação alguma com a realidade, acrescenta Jan Mukarovsky, a arte se reduziria a um jogo cuja única finalidade seria estimular o prazer estético. Mais uma vez, a crítica literária ainda se encontra a partir de referências unívocas como obra, denominação global e universo inteiro. É o aprisionamento da leitura na linguagem, é a clausura histórica à qual nos apresenta Jacques Derrida. “O signo e a divindade têm o mesmo local e a mesma data de nascimento. A época do signo é essencialmente teológica. Ela não *terminará* nunca”. (DERRIDA, 1999, p. 16). (O mito de Babel continua estendendo suas raízes até mesmo naquele discurso que se diz desmitificador.) Enquanto ainda se endeusar o signo na relação entre *significante* e *significado*, na qual se instala o sujeito emissor/receptor, a leitura permanecerá arraigada na tradição metafísica, a distinção platônica entre o sensível (*signans* – *significante* de Saussure) e o inteligível (*signatum* – *significado*).

Na relação com a realidade, a escrita literária – ao se concentrar no signo linguístico – está sempre desafiando o léxico, o discurso, levando a sociedade a rever sua concepção de realidade e de seus sistemas de valores. Em vez de buscar a essência da poesia, Mukarovsky amplia a função estética a toda prática da linguagem, sempre determinada pelo modo de sua inserção

no contexto (Iuri Tynianov). “É o contexto que sugere ao leitor a significação atribuída à palavra pela decisão individual e única do poeta (Tomachevski)” (MUKAROVSKY APUD TOLEDO, 1973, p. 160). Com o contexto suscitado por Mukarovsky, a denominação poética não seria reduzida à figura ou a imagens não-automatizadas, uma vez que a figura de linguagem é também encontrada no uso prático. Porém, parece muito vago o que vem a ser esse contexto no qual se inserem as palavras poéticas. A noção de contexto remete a algo externo, uma realidade que daria sentido às palavras, já que contexto também pressupõe outros textos, é composto de palavras fundadas em outras palavras com estatuto de verdade.

Para José Ortega y Gasset, em vez de contexto, é preferível o contorno imediato de uma palavra. “Esse contorno imediato de uma palavra, de uma frase, de um texto, é o contexto. [...] É um contorno todo ele verbal e nada mais, que nos permite, entretanto, dar à palavra um sentido com primeira aproximação” (ORTEGA Y GASSET, 1983, p. 76-77). Seguindo a concepção de Ortega y Gasset, não se lê a palavra isoladamente como se a sua unidade fornecesse significados essenciais e independentes de outras palavras do mesmo texto ou frase. “[...] O que quer dizer que o *contorno faz parte da palavra essencialmente e que a palavra é atividade*, puro dinamismo, pressão de um contorno sobre ela e dela sobre o seu contorno” (ORTEGA Y GASSET, 1983, p. 77). A leitura do texto avança como um processo dinâmico, sempre remetendo a outros textos, a sua intertextualidade, fazendo do contorno um organismo vivo e animado pelo ato de ler.

O que seria, então, o ato de ler nessa virada de século XIX para o XX? Não é um ato solitário, como as *Confissões* de Aurélio Agostinho ou de Jean-Jacques Rousseau pressuporiam para um leitor desavisado. O ato de leitura é coletivo, ou seja, não há leitores solitários, porém uma comunidade de leitores dividindo entre si suas práticas e experiências, leituras que formam a nossa biblioteca virtual – todos os livros, as notas ou os comentários ainda presentes quando estamos defronte do texto. “A Biblioteca é um espaço que se visita, mas que se não habita” (BARTHES, 1987, p. 34). Não se habita a biblioteca pública, porém é visitada a todo instante por inúmeros leitores, a tal ponto que se questiona tanto o seu lugar quanto quem são os seus visitantes, o que a torna assaz virtual para o que seja a realidade.

É importante salientar que a leitura envolve muitas resistências, entre as quais se destaca a delimitação do método apropriado para o ato de ler. Este ato é um movimento em direção à tessitura dos signos. E tal movimento não é apenas do olho em direção ao objeto, senão também de seu contrário, é a marca da tensão entre o ato de ler e seu método, o esforço de afirmar um espaço público de diálogo. A leitura avança com vistas em uma identidade com o texto seja parafraseando ou apenas citando para, depois, superá-lo

ao pretender dizer algo a mais. Não obstante, a leitura não é o veículo das intenções do leitor nem tão-somente o produto das intenções do texto ou do escritor, como se estes compusessem um organismo vivo de vontade e objetivo bem definidos, uma autonomia existencial em relação à leitura. O diálogo proposto pela leitura é público, não lemos sozinhos, mas imbricados sempre em outras leituras, sejam estas as já realizadas ou a projeção destas sobre as novas leituras. “O ato de ler não pode anular-se no próprio texto, assim como as significações não podem também ser aniquiladas mediante significados impostos” (CHARTIER, apud LYNN, 1992, p. 234). Não há origem para a leitura, ela é a diferença entre o leitor, o escritor e a própria escrita literária. Em vez de origens, temos a leitura como diferença entre essas partes, a diferença que não admite subjetividade do leitor, imanentismo do texto ou intenções do escritor.

## 2 PROBLEMATIZAR A PONTE ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

Há uma profusão de indeterminações que envolvem a leitura literária, o que faz dela uma atividade difusa e simples. Aparentemente, é simples por ser composta de leitor e texto, e se realizar mediante métodos historicamente estabelecidos pelas práticas culturais. No entanto, a leitura não se reduz à relação entre aquele que lê e aquilo que está sendo lido; ambas as partes se confundem na leitura. A leitura não é uma função formal. Não há como discriminar um leitor de seu texto sem considerar a participação tanto de outros leitores quanto de outros textos. Nessa confusão de papéis, ou conflito de interesses/intenções de leitores, textos e escritores, a leitura não se mostra apenas como instrumento ou veículo de ideias, como muitas vezes é pressuposto num anúncio comercial ou panfleto político. A leitura não é interpretação nem muito menos vidência; está distante de trazer à tona qualquer verdade que se apresentaria resguardada nos textos. Nada é revelado na leitura. As dificuldades de se determinar o que é a leitura literária tornam-na muito mais uma forma de resistência do que uma leitura propriamente dita; aproximam-na de sua quase negação. Não há leitura literária, e isso não é uma negação absoluta, radical. O que há é uma resistência à leitura literária. A resistência encontra-se entre a leitura bem-sucedida – ou seja, aquela em que não se questiona a sua lisibilidade – e a sua negação. Não que seja necessário resistir para se fundar uma leitura, senão que ela somente se apresenta como resistência, isto é, a impossibilidade de eliminar qualquer conflito interpretativo em seu processo de realização constante com a escrita literária.

Ao se negar resistências presentes em toda escrita literária, nega-se consequentemente a leitura. A leitura não reconstitui unidade alguma presumida no texto ou no escritor, nem está a serviço do leitor. A inquietante proposta de restituir um sentido unívoco do texto, eliminando contendas interpretativas, constitui exercício assaz fraudulento. “O leitor real é aquele que compreende que o segredo de um texto é seu vazio” (ECO, 1993, p. 46) e que nenhuma leitura o preencherá. Percorre-se o texto sem questionar o seu modo de realização. A leitura coloca o leitor entre as palavras, uma imersão intertextual que chega a ofuscar a distância que deveria, aparentemente, afastá-lo de outros leitores e palavras. Na leitura literária, o leitor, o texto e o escritor desvanecem, suas intenções perdem sentido, substância, tornam-se *leitura variada*; a leitura que se entrega a esmo não permite distinguir aquele que lê daquilo que está sendo lido, nem se une àquele que escreve.

De modo radical, a negação da leitura inclui a negação de um operador que potencializa a relação entre as palavras, assim como elimina por completo a utilidade do ato de ler. Não há como lidar com as palavras sem a leitura. Daqui se retoma a questão: O que é a leitura? “Não se percebe o onipresente. Nada mais comum do que a experiência da leitura e nada mais ignorado. Ler: isso é tão óbvio que parece, à primeira vista, que nada se tem a dizer sobre isso”. (TODOROV, 1980, p. 83). Fazer pouco caso da leitura é fazê-la óbvia, evidente por si mesma, coisa que não gera questionamento ou não se deve fazê-lo. Não obstante, é preciso resistir ao óbvio, à ignorância da experiência da leitura, e trazê-la para o conflito entre a sua ausência e a sua presença. A leitura é ausência presente. É ausente quando é tomada de modo óbvio, e não é questionada. E é presente, já que algum princípio deveria estar orientando o seu movimento. Entrementes, é na indissociabilidade e querela entre ausência e presença que a leitura se torna resistência, não se resume a uma presença nem à sua ausência. “Geralmente não temos consciência dos mecanismos que nós, leitores hábeis, utilizamos na leitura. O autocentrismo de nossa consciência nos leva às vezes a subestimar a importância de nosso inconsciente cognitivo. Ora, é por termos a impressão de estar direta e imediatamente conscientes do sentido daquilo que lemos, que essa compreensão não é o resultado de uma atividade mental complexa” (MORAIS, 1996, p. 114). A obviedade escamoteia a complexidade da arte de ler, é avessa ao escrutínio dos mecanismos voltados à compreensão. O inconsciente cognitivo de José Morais remete aos mecanismos de leitura compartilhados pelos leitores, mas em momento algum o escritor argumenta como o inconsciente se sustém no cognitivo. Ao afirmar que a “capacidade de leitura pode [...] ser definida como o conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer que a forma física do sinal gráfico deixe de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita”, Morais (1996, p. 112)

igual a leitura à compreensão, uma atitude errônea segundo ele, principalmente por ser romântico tomar a leitura como caráter natural e desenvolvida a partir da livre experiência do escrito. Mais uma vez, na busca pelo sentido da leitura, a sua investigação naufraga numa aventura insólita sem tocar diretamente a sua complexidade ou resistência.

É necessário incluir a resistência à leitura e torná-la presente na escrita, a sua prática. A complexidade teórica em questão envolve desde o que é ler – a aparente capacidade de ajustar a relação entre a semântica e a sintaxe na língua – ao anelo de ser escritor, escrever tão bem quanto os textos escritos por seus escritores favoritos. Para desenvolver a resistência, é cogente enfrentar tais obstáculos: Como ler? Ou, como posso ler? Como estou lendo? Ainda que se considere a questão do método uma categoria segunda ou somenos e com isso a leitura é posta como o resultado de processo que envolve desde o que se pretende ler até onde o texto permite ler ou o próprio escritor permitiria, é de fundamental importância questionar alguns meandros que permeiam a leitura literária. Entre estes meandros, é mister afirmar a resistência à leitura como resistência à escrita: a arte de escrever é mediada pelo questionamento da arte de ler e vice-versa, um pressuposto à leitura da escrita literária. A resistência à leitura reescreve a escrita e a partir desta geram-se também outras leituras. Tanto o “como ler” ou “como posso ler” são análogos ao “como escrever” ou “como posso escrever”. As dificuldades da arte de ler não se distinguem da arte de escrever. Caso contrário, o ato de ler reduzir-se-ia apenas à condição submissa em relação à escrita, não tendo mais o que lhe acrescentar, a não ser servir de porta-voz do que pretenda dizer.

Em resumo, a resistência à leitura intenciona explorar as dificuldades em se realizar uma leitura literária. A resistência parte do princípio de que a leitura não é um dado, senão suscetível a questionamentos, mormente ao se perceber que ler não é puro ato mecânico, sujeito a imbricações e a fins bem definidos. O ato de ler move-se sob a tensão do pretense estatuto comunicacional da linguagem, a sua possibilidade de compreensão, e acaba por percorrer as dificuldades em se estabelecer a ponte entre a leitura e a escrita. Para isso, uma crítica à leitura objetiva deve percorrer as reentrâncias prementes à escrita literária, esta que deflagra a fragilidade do estatuto da linguagem ao pôr entre parênteses a sua relação direta com o mundo ao qual ela remeteria e, principalmente, ao deslocar as palavras de um sentido unívoco ou de seu uso prático. A escrita literária dispõe as palavras em jogo de regras desconhecidas, já que as palavras se encontram distantes do mero encontro pacífico entre o signifiante e o significado ou o referente, podendo irromper a polissemia e a ambivalência na leitura.

É comum ler o texto literário com vistas a alcançar um mundo ao qual ele remeteria, uma tentativa de alcançar as peculiaridades de seu tempo para a sua melhor compreensão. Tem-se o texto convertendo-se em autonomia documental. Quanto a isto, ele se torna um documento de época, como as *Cartas* de Pero Vaz de Caminha ou os *Sertões* de Euclides da Cunha foram considerados na análise sociológica. Ora, o que é real no contexto histórico não pode prescindir do discurso que se faz dele. E muito menos o discurso pode prescindir de uma desconfiança sobre a sua própria linguagem. O trato com a linguagem requer atenção, considerando que ela não se limita à condição de mero instrumento do pensamento ou de intermediária entre o leitor e o mundo no qual se encontra. Caso contrário, o contexto histórico tornar-se-ia um fato à parte das dúvidas inerentes a ele, tais como: até que ponto o que se descreve é o que é e impermeável à experiência de quem vê e à linguagem pertinente nessa descrição? O documento de época não é tão puro que não seja contaminado pelo leitor e pelo modo como ele lê essa mesma época. A leitura, vale ressaltar, é contaminada pela experiência do leitor, o leitor tem uma participação decisiva na leitura. “Ele [o leitor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não exige na informação” (BENJAMIN, 1994, p. 203). A linguagem não esgota o mundo e a sua época dando informações que explicam seus fatos, nem muito menos os fatos estão para além da linguagem a qual torna o leitor próximo deles.

Na história da leitura, o trabalho conciliar dos doutores medievais da Igreja Católica é exemplar. Para eles, o ato de ler sempre esteve relacionado a uma atividade quase divina. Tratava-se de uma exegética fundada em bases teológicas ao estabelecer a relação necessária entre os sentidos literal, moral e alegórico das *Escrituras Sagradas*, isso sempre tendo como parâmetro o Cristo e a Igreja. Esse esforço exegético aproxima a leitura da etimologia de hermenêutica, da função exercida pelo deus grego Hermes (ou Mercúrio, para os romanos), o mensageiro dos deuses ou o intermediário entre eles e os humanos na Terra. No século XII, Hugo de São Vítor insistia que “a letra mata, mas o espírito vivifica” (CORÍNTIOS, 3: 6). Para Vítor, “é necessário que o estudante das coisas divinas esteja consolidado pela verdade da inteligência espiritual, para que as formas das letras, que às vezes podem ser entendidas como perversas, não o inclinem para qualquer tortuosidade” (SÃO VÍTOR, 2001, p. 251). É a intenção do autor-deus que necessita de ser resgatada como o sentido verdadeiro e autêntico do texto sagrado, uma intenção que faz das palavras o instrumento de sua manifestação.

Nessa concepção, o leitor iguala-se à atividade iniciática e privilegiada de poder comunicar-se com aquilo que transcende o texto, uma comunicação cujo objetivo é manter a mensagem intacta de quem a transmite. Como disse São João Crisóstomo:

“Seria preciso que não tivéssemos necessidade do auxílio da escritura, mas que a nossa vida se oferecesse tão pura que a graça do espírito substituísse os livros na nossa alma e se gravasse nos nossos corações como a tinta nos livros. É por termos repellido a graça que é preciso empregar o escrito o qual é uma segunda navegação” (CRISÓSTOMO, apud DERRIDA, 1995, p. 25).

A importância da escrita alia-se à importância da eternidade na religião, àquilo que nunca poderá ser apagado, uma vez que ao repelir a graça da primeira natureza sem pecado, os corações mantiveram-se distantes da verdade. Já que todos caíram no pecado da segunda natureza, deve-se promover a segunda navegação pilotada pela leitura que, por sua vez, enfrentará a tortuosidade das palavras e a intencionalidade do leitor. Neste contexto, manter a distância das intenções do leitor em relação à intenção do texto sagrado continua sendo a tarefa fundamental à perpetuação da ortodoxia cristã. Ao se relacionar à possibilidade de acessar uma verdade eterna e divina, a exegética dos doutores da Igreja sustentava o seu método, a princípio, como instrumento eficaz e irreparável para se afirmar a verdade das palavras, um método que em nenhum momento coloca em dúvida os seus pressupostos ou a eficácia de quem o aplica, nem desconfia das sutilezas de leitura enfrentadas nas parábolas sagradas.

No século XVII, tem-se a influência da concepção cartesiana sobre o classicismo. Para René Descartes (em seu prefácio à edição francesa de *Princípios da filosofia*, de 1647), a finalidade do ato de ler é alcançar o pretexto do escritor, é reconstituí-lo ou trazê-lo à tona na leitura (DESCARTES, apud BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 198). O leitor está à mercê das intenções do escritor e do método que permite desvendar um fundo de verdade imanente ao texto. Nessa questão, a hermenêutica moderna de Friedrich Schleiermacher é bem próxima, uma vez que defende a possibilidade de formular bases universais para compreender o processo criativo do escritor. Ele defendeu a possibilidade de o leitor pôr-se no lugar do escritor, do outro. O outro, por seu turno, tem sido uma das maiores preocupações da leitura em sua história, já que envolve questões como: O que o escritor quis dizer? Como se manifesta a intenção da palavra? Qual a função da palavra? Ou, de modo mais radical: Até onde é possível ler? A busca pela essência da palavra pressupõe também perguntar pelo modo como a palavra está sendo lida. O “como ler?” reporta à instrumentalização da linguagem, como se houvesse um mecanismo capaz de desvendar qual o verdadeiro processo de leitura. Pelo contrário, “a palavra ‘leitura’ não remete para um conceito, e sim para um conjunto de práticas difusas” (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 184). E acrescentam-se às práticas difusas, os difusos caminhos de leitura promovidos pela filosofia e pela crítica literária, a irônica condição de um

leitor volvendo-se em direção à escrita ou ao escritor e, concomitantemente, recuando ante as incertezas de sua prática.

A história da leitura não se distingue de uma história da desconfiança sobre o “quê” e “como” é lida a escrita literária. A distância, ou melhor, a tensão entre a escrita e a leitura problematiza a resistência, a qual se fará necessário desenvolver. É nesta tensão que se movimenta a resistência à leitura. A resistência apresenta-se tanto na leitura quanto na escrita literária. O que fortalece a resistência é a fragilidade da linguagem, de sua unidade significacional, uma vez que só garante a produção de equívocos, chistes e frustração para quem parte dela como vaso comunicador de todos os sentidos. A linguagem promete o que nunca poderia prometer com segurança: a comunicação. Parece que nada acrescenta à leitura tentar eliminar o paradoxo que corrompe a linguagem – a sua falta de sentido. No entanto, apesar de atuar no uso prático como objeto de fins definidos no cotidiano, nada a impede de colocar em dúvida essa mesma condição objetual. Como disse Talleyrand, “o homem adquiriu a linguagem não para manifestar, mas para ocultar os pensamentos” (TALLEYRAND, apud KIERKEGAARD, 1991, p. 221).

Malgrado a linguagem marcar a presença humana na história, ao mesmo tempo faz o humano afastar-se de si, em que a intenção de dizer ou escrever não se identifica necessariamente com o compreendido por aquele que ouve ou lê. Ao pretender penetrar no texto, busca-se satisfazer o desejo de se aproximar da sua essência, assim como pretendeu Platão na tentativa de aproximar a palavra de sua essência ou ideia (*eidós*), o que para ele garantiria a identidade entre o dito, ou o escrito, e o compreendido. Em direção oposta ao esforço platônico, a resistência à leitura está relacionada à desconfiança da linguagem-objeto, uma desconfiança da concepção de linguagem como instrumento do pensamento, como se a linguagem estivesse a seu serviço e suscetível à possibilidade de cerceá-la em qualquer univocidade. E quanto mais essa desconfiança se faz presente, mais se identifica a condição paradoxal da linguagem e a impossibilidade de fazer dela objeto daquele que escreve, lê, ouve ou fala. A desconfiança da linguagem-objeto contou com a contribuição de escritos na virada do século XIX ao XX. Esse espaço de tempo registra a reviravolta linguístico-pragmática na filosofia, a vanguarda (*Avant-garde*) nas artes plásticas e a linguística de Ferdinand de Saussure.

Na reviravolta linguístico-pragmática da filosofia (século XX), os problemas de filosofia tornam-se problemas de linguagem. A reviravolta pergunta pelas condições de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo, cujos limites são os limites da linguagem. “*Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo*” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 245). A fronteira entre a fala e o silêncio é experimentada pelo leitor ao tentar dar conta da leitura literária, principalmente ao pôr em suspeição a

estrutura da linguagem referencial e ao promover a reflexão sobre o alcance da escrita. Nas artes plásticas, a vanguarda moderna do futurismo, surrealismo, cubismo e dadaísmo volta-se contra a autonomia da obra-de-arte, preconizada pela burguesia desde o renascimento (s. XV). A vanguarda trata de atacar a institucionalização da arte do século XIX, sempre servindo a modelos representativos. Na arte vanguardista, a ideia de real é rompida, juntamente com a possibilidade de representação de sentido. O real é transferido para a obra, e o seu sentido se torna a sua negação. Entre o real e o sentido da obra, o seu movimento de oposição, apresenta-se o jogo interpretativo nas artes plásticas, um movimento de oposição que não admite revelação alguma aos olhos do crítico. Aqui, as partes e o todo da obra não constituem uma unidade, assim como se observa na concepção de obra de arte tradicional. Pelo contrário, o todo não se pode sobrepor às partes, nem é possível confirmar um sentido unívoco à obra. A falta de sentido deslocaria o crítico para as oposições de seu mundo social, histórico, econômico e o remeteria a uma autorreflexão sobre os próprios sentidos da tradição cultural na qual está inserido. Contrapondo-se à autonomia, a vanguarda dissolve a obra de arte em seu contexto histórico. E, ao criticar a estrutura social da arte de sua época e a sua imanência estética, a vanguarda abre condições para a leitura consciente das diversas possibilidades de sua manifestação, uma leitura descompromissada com uma concepção geral do texto literário – trabalho este sobre o qual se debruça a poética. E, no prisma linguístico, principalmente, lidar com a leitura é enfrentar a linguagem. Uma leitura que pretenda ser crítica não pode prescindir do valor da linguagem. O valor da linguagem não deixa de ser também o valor da leitura. Para isso, existe a teoria do valor em Saussure, conceito central no seu *Curso de linguística geral*. Segundo ele, “O que é verdadeiro do valor o é também na unidade” (SAUSSURE, [197?] p. 140). O valor é aquilo que garante a reciprocidade entre as peças da língua, permitindo à palavra representar uma ideia para o seu grupo linguístico. Daí se pode pressupor, então, na leitura a necessidade de estabelecer relações construídas pelo valor. Porém, não é valor metafísico, alguma espécie de força que uniria uma palavra à outra, senão uma relação entre as palavras, a condição necessária à leitura – isso, considerando que não há a palavra, senão palavras, uma palavra sempre remetendo a outras palavras. O ato de ler seria estabelecer relações a partir do valor entre as palavras, relações que para a literatura acabam por refletir na ficcionalidade, o mundo fecundo da leitura. Não obstante, das palavras à ficção, não há como delimitar um método que dê fundamento argumentativo a essa passagem, mormente quando o ato de ler implica considerar tanto a polissemia quanto a ambivalência da linguagem que se manifesta aos sentidos do leitor. Todavia, ainda que a reviravolta linguístico-pragmática, a vanguarda artística e a con-

tribuição linguística de Saussure desconfiem da linguagem-objeto, faltou-lhes desconfiar da própria linguagem como estrutura claramente definida, clara e reificada. É precisamente nessa falta de desconfiança da linguagem que se insere a resistência à leitura.

Em *Teoria da literatura: uma introdução*, Terry Eagleton é bem sintético ao periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: “uma preocupação com o autor (romantismo e séc. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos” (EAGLETON, 1994, p. 81). Consequentemente, de um lado, a leitura sempre esteve sujeita aos reducionismos próprios de cada crítica literária, rigidamente restritos ao leitor, ao autor ou à obra. Por outro lado, não são mais que fantasmas para a resistência à leitura. A linguagem não é capaz de cumprir a exigência de alcançá-los. Caso contrário, a história da crítica literária valeu-se de pressupostos falidos ou idealmente afastados da prática da leitura, entre os quais se destaca o esforço de alcançar a subjetividade do leitor ou do autor a partir do que leem e escrevem, respectivamente. E quanto à obra, não há princípio algum de identidade que a organize em estrutura definidamente unívoca. Em vez de se pautar nos sistemas filosóficos ou métodos científicos, a leitura literária deve partir de tudo aquilo que se apresenta a ela como resistência e fazer desta a condição de seu movimento.

A resistência à leitura pode ser vista como resistência ao método, ao valor ou à negação.

## 2.1 Resistência à leitura como resistência ao método

Nesse modo de ver a resistência à leitura, esta se apresenta como resistência às possibilidades de estabelecer estratégias propedêuticas à prática de ler. A esse respeito, cabe notar que a primeira crítica voltada ao ato de ler como método foi apresentada por Roman Ingarden e seu epígono crítico, Wolfgang Iser. Contudo, ambos, apesar de buscarem uma leitura objetiva que não se reduza a processos psicológicos do leitor ou a um imanentismo semântico do texto literário, acabam por idealizar tanto o leitor quanto o texto na forma da obra. A eles, assoma-se a estética da recepção de Robert Jauss. Este, contraditoriamente a seus predecessores idealistas, acrescenta a importância da história nos estudos literários. O que a princípio seria um abandono ao método no ato da leitura, já que estaria sujeita às vicissitudes da época do leitor, do escritor e da produção do texto, incorre no mesmo erro de sua influência filosófica, Hans-Georg Gadamer. Jauss privilegia uma história que, por sua vez, entrona a tradição como parâmetro crítico de sua

leitura, obrigando-o a idealizar o leitor, ainda que para isso deva colocar em risco o horizonte de suas expectativas na efetivação da leitura.

A essas abordagens, deve-se acrescentar a crítica desconstrucionista de Paul De Man, um esforço que, ao exaltar a importância da figura de linguagem na literatura, deixa-a à mercê dos trópicos ou figuras de linguagem da escrita, tomados como a origem necessária à desconstrução. Até certo ponto, há uma defesa ao imanentismo textual, reduzindo muitas vezes a leitura à tarefa de colher sentidos já pressupostos no texto. E, com isso, aponta na aparente falta de método a possibilidade de reconstituí-lo a partir de sua desconstrução. Por fim, a resistência à leitura, vista como resistência ao método, apresenta-se como resistência à ética da leitura, pela qual é questionada a possibilidade de a crítica literária fazer uso da leitura para tornar eticamente melhor o leitor, mormente por partir do princípio de que seria compatível sustentar princípios ético-literários aplicáveis a seus leitores.

## 2.2 Resistência à leitura como resistência ao valor

Para discutirmos a ideia de resistência à leitura como resistência ao valor, três temas serão abordados aqui: o fetichismo, a origem e o silêncio.

No primeiro tema, a leitura literária confunde-se facilmente com um feitiço. Neste feitiço ou enfeitiçamento encontramos desde o pensamento marxiano, a leitura de Jean Baudrillard e a análise freudiana. Karl Marx, ao apontar o processo de alienação que atinge todo o produto do trabalho humano, oferece elementos para a leitura não só do mundo e suas relações como também para a escrita literária. E o que, a princípio, poderia servir a toda leitura que deseje desalienar um significado imanente à escrita, encontra obstáculos na própria diferença entre alienação e desalienação. A escrita literária impede a leitura de simplesmente convertê-la ou traduzi-la em intenções significativas. É no que Baudrillard insistirá como o fetichismo do significado em confronto com o do significante. E esse impasse, por sua vez, não encontrará resposta em Freud. Ao descrever o fenômeno de substituição simbólica da castração da mulher por algum objeto ou parte de seu corpo, o sujeito não está isento do fetichismo. Este o envolve com algo indissociável da consciência, já que ela não pode ser mais pensada omitindo o inconsciente.

Quanto ao segundo tema, a *origem*, se não há mais nada a ser desvelado ou velado, não há também origem alguma única e inquestionável. A leitura é apresentada dentro da escrita e vice-versa, pois nenhuma delas é origem da outra. Desde as histórias de Scherazade à própria etimologia de leitura na Grécia arcaica e clássica, tudo remete a uma mútua dependência

entre a escrita e a leitura. Aqui, a noção de linguagem em Walter Benjamin é preciosa. Na tradução, nenhuma origem é trazida à tona na leitura, uma vez que toda língua é tradutora ou leitora de outra. A origem, se ela realmente existe, existe como resistência. A resistência permite a “afinidade entre as línguas” (*Die Verwandtschaft*), a possibilidade de elas se comunicarem o mínimo possível. Ou melhor, é o que resiste à tradução e, por conseguinte, à leitura que estimula a sua criação, o motor de seu processo.

Abordando-se agora o terceiro tema, o *silêncio*, vale notar que este indica uma infinidade de possibilidades para se apresentar a resistência. As possibilidades incluem o abismo da escrita de si, o labirinto e a guerra. A abissal escrita de si aponta a distância do silêncio que se encontra entre a leitura, o escritor e o leitor. É a tessitura da escrita envolvendo a leitura num labirinto sem entradas e saídas. A esse labirinto, une-se a paradoxal imagem da guerra que corrói o próprio desejo de dizer, ler e escrever dentro da impotência das palavras fragilizadas pela violência.

### 2.3 O silêncio e a resistência à negação

Pelo viés do *silêncio*, que se desdobrou da ideia de resistência à leitura como resistência ao valor, a resistência à leitura move-se em direção daquilo que pode ser dito, mesmo que para isso deva ser posto em contradição com o não-dito. Não há leitura literária nem tampouco a sua negação. O que há, então? A resistência à negação. Nesta específica linha crítica, três identidades são trabalhadas: a falta, o desejo e a ironia. Na resistência como falta, a leitura se deparará com a falência signíca, com a sua promessa de comunicabilidade muito aquém do que se poderia pressupor. A leitura, unida à impossibilidade de garantir uma univocidade no tratamento da escrita, afirma-se em sua resistência. É a falta que a leitura não pode omitir, pois a devora prometeiramente sem eliminá-la completamente. Pelo contrário, a falta alimenta ou engravida a leitura de outras leituras num processo insaciável de suprir um desejo primevo. O desejo de preencher a escrita e, conseguintemente, a si mesma move ou tragicamente converte-a em resistência. Como a falta nunca será realizada, caberá à leitura incorporá-la na condição de seus movimentos advertidamente inconclusivos por excelência. Na resistência como desejo, o foco da discussão é a participação do leitor na leitura. Cabe mencionar, a esse respeito, em primeiro lugar, o problema do desejo na filosofia de Georg Hegel, elemento essencial à formação da consciência histórica. Já no contexto do século XX, o desejo desemboca nos estudos literários de Roland Barthes e Paul De Man, seja na defesa de que toda escrita deseja ser lida ou que o jogo de relações próprias do texto literário reflete um desejo insatisfeito, res-

pectivamente. Por fim, apresenta-se a contribuição psicanalítica, mormente quando Freud situa o desejo entre a necessidade e a demanda, expondo uma tensão importante para pensar como a leitura está relacionada com o desejo do leitor ou do escritor que se fazem presentes na escolha de significantes que perfazem a leitura.

Ainda no âmbito da resistência à leitura entendida pelo viés do silêncio, deve-se mencionar a *leitura irônica*, que promove o jogo entre o dizer e o silêncio e, mais ainda, a confusão entre ambos: a desleitura, o descompromisso da escrita com qualquer obrigatoriedade de referência ao real ou a seu sentido unívoco. Ao pensarmos a resistência à leitura como ironia da leitura, partimos do princípio de que toda leitura é uma *desleitura*: é a ironia da linguagem desfazendo-se do próprio ato de ler e escrever. Para isso, a ironia kierkegaardiana e a sua contribuição à leitura literária se farão presentes para criticizar a leitura que não se submeta ao questionamento dos próprios pressupostos. Com a ironia da leitura, a escrita literária confunde-se com a escrita filosófica ao pôr em suspenso o limite entre o dizer e o desdizer, ou a falta de leitura – o limiar da compreensibilidade ou comunicação literária. Ao deflagrar a falta de sentido último na escrita literária, a ironia da leitura descarta a possibilidade de dar respostas conclusivas à prática da leitura.

Nessa relação entre a leitura e a escrita literária, a ironia invocará o lugar do crítico e acusará a inconclusividade de seu discurso, o que gera sempre leituras não intencionadas e confundem a escrita com a *praxis* de ler. “É a poesia que nos protege contra a automatização, contra a ferrugem que ameaça a nossa fórmula do amor e do ódio, da revolta e da reconciliação, da fé e da negação” (JAKOBSON, apud TOLEDO, 1978, p. 170). Em outras palavras, com a leitura literária, a sua resistência crítica faz-se presente e revoluciona as suas possibilidades de existência.

O que esses três vieses críticos – o fetichismo, a origem e o silêncio – evidenciam são as aporias de uma resistência à leitura. Ou melhor, a dificuldade entre o que se pode ler e, por conseguinte, o que não se pode. É a escrita e a leitura postas uma contra a outra em seus supostos pontos de partida.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A trajetória da ideia de resistência à leitura encerra num paradoxo. Partindo da indissociabilidade entre a leitura e a escrita, origens que se negam mutuamente, a resistência assume a imagem de um muro intransponível. Nela, vários problemas se avolumam. Desde o que é a leitura, a escrita à definição do que seja o literário perpassaram sempre cotejando

a morte tríplice do leitor, do autor e da obra. Ora, como ler sem dominar a sua técnica e/ou como se movimenta na escrita? Ou como escrever sem pressupor o modo como se está lendo? Ao resistir à negação, ao valor e ao método, a leitura literária parece entregar-se à beira do niilismo, ao abismo inerte de não ter mais nada a ler ou a escrever. Resistiu-se ao método para se afastar de caminhos preestabelecidos que poderiam correr o risco de apagar a escrita. Resistiu-se ao valor para não entronar a leitura no patamar de superioridade ou de isolamento entre outras leituras. E resistiu-se à negação para sobreviver a leitura no diálogo com a escrita. Na resistência ao método, a leitura viu-se pela primeira vez sem pressupostos conduzindo o seu processo de formação. Apenas se lê e nada mais, ainda que se considere um mínimo de traço a ser seguido. Na resistência, tanto a alienação quanto a desalienação perdem papel ou sentido para uma atividade que não busca mais a verdade, senão tudo aquilo que a impede de procurá-la. Na resistência, o fundamental é apontar as dificuldades que impedem qualquer um de ler e fazer dessa leitura também uma escrita. Por outro lado, o fetiche psicanalítico apresentou-se mais eficaz, mormente por não garantir a possibilidade de eliminar a substituição simbólica ou como superá-la. Para continuar como resistência à leitura e não desaparecer por completo na solidão muda, ágrafa, surda ou cega, esgueirou-se desesperadamente em sua negação absoluta, igualou-se ao silêncio, à falta, ao desejo, e à ironia. Igualando-se ao silêncio, tanto a escrita de si abissal, a guerra, como o labirinto perfizeram a profundidade crítica da escrita literária. Contraditoriamente, o silêncio não invade a escrita e a leitura para mutilá-los ou emudecê-los, mas para avivá-los da existência mútua que há entre eles; é a moção incessante em direção àquilo que sempre se manterá como mistério.

Uma das conclusões possíveis da resistência à leitura é fazer da paralisia gerada pela resistência um motor para permanecer vorazmente lendo, demolindo a leitura e concomitantemente reconstruindo a leitura no diálogo incansável com a escrita literária, tudo isso até o instante em que tanto ler como escrever se unam não em uma unidade transcendental, mas na prática de produzir escritas pelo simples desejo de encontrar obstáculos para que todos eles se incorporem na condição necessária de existência da leitura. Neste conflito entre escrita e leitura, é bem provável que ambos tendam ao desaparecimento. Ainda que tenha sido necessário elaborar uma crítica voraz ao método, ao valor e à negação da leitura, resistir a ela permaneceu como um desafio quase insuperável. Uma impressão final poderia ser o encontro com o vazio deixado pelas palavras. A distância perpetuada pelo inefável que se funda entre o significante e o significado joga a existência humana no vazio. Ou melhor, no abismo de si mesma sem possibilidade alguma de sonhar com qualquer comunicação mínima que seja. A resistência à leitura

não pode ser resumida simploriamente a um ataque inconsequente à pretensa leitura literária. Ela se estende ao esforço de nos entendermos como leitores e escritores. Não se trata de defender o entendimento como o porto final ou condutor das questões aqui expostas. Antes de tudo, a resistência à leitura aproxima-se muito de um ceticismo; ou melhor, de um manifesto ateu. É o ateísmo ou a suspeita da presença e eficácia de Deus sustentando o último signo.

Embora a história do pensamento ocidental tenha-se esforçado em se afastar da metafísica platônica e sua repercussão na estrutura sígnica, a metafísica sempre será pressuposta na linguagem e na sua manifestação escrita como condição de comunicabilidade. Nessa condução da leitura, no entanto, nada é garantido e a dúvida permanece. Volta-se à última fronteira sígnica e toda relação entre o significante e o significado, perpetuada pela história da semiologia, perfaz uma arbitrariedade que não se sustenta em outra espécie alguma de racionalidade. Ler em demasia torna-nos alheios a tudo: a nós, ao mundo e aos outros. Quem é o outro senão aquilo que projetamos atingir, alcançar? À beira da incomunicabilidade, o seu perigo recalçou a resistência à leitura. O recalque é tão eficiente que nada lhe adianta questioná-lo. Mesmo que o questionamento acerca da eficácia da leitura pare entre leitores e escritores, a sua resistência é subsumida lentamente. Diria que ela morre lentamente por não interessar a ninguém nem fazer o menor esforço para fazer parte da leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Ed. 70, 1987.

BARTHES; COMPAGNON. *A leitura*. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Trad. Tereza Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, v. I.

CORÍNTIOS. In: BÍBLIA de estudo de Genebra. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Cultura Cristã/ Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2. ed. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gramatologia*. 2. ed. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. 2. ed. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KIERKEGAARD, S. A. *O conceito de ironia – constantemente referido a Sócrates*. Trad. Alvaro L. M. Valls. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LYNN, H. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual de São Paulo, 1996.
- GASSET, J. O. Dificuldade da leitura. Trad. Sérgio F. Danese e Débora V. Barenboim. *Diógenes – revista internacional de ciências humanas*. Brasília, n. 3, p. 69-82, jul./dez. 1983.
- SÃO VÍTOR, Hugo de. *Didascálicon da arte de ler*. Trad. Antonio Marchionni. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 9. ed. Trad. Antônio Chelini, José P. Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, [197?].
- TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. Trad. Elisa A. Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TOLEDO, Dionísio Oliveira. (Org.). *Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Trad. Zênia de Faria, Reasylyvia Toledo e Dionísio Toledo. Porto Alegre: Globo, 1978.
- TOLEDO, Dionísio Oliveira. (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Trad. Ana Mariza R. Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1973.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. 2. ed. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.



# O ESPAÇO BIBLIOTECA: UM AMBIENTE CONTINUADO DA SALA DE AULA

*Fernanda Maciel Rufino<sup>1</sup>  
Jaqueline Rodrigues de Jesus<sup>2</sup>  
Márcio Bezerra da Silva<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Do livro digital à fotografia de albumina, passando pelos discos de vinil e *Compact Disc* (CD), como também pelas microformas, chegando aos documentos digitalizados e abrindo o caminho para os livros em braile, podemos encontrar o objeto que o homem procure nos suportes citados: a informação. Entretanto, séculos atrás, no período medieval e início da Idade Moderna, na Europa, acessá-la era algo apenas das pessoas com alto poder aquisitivo ou que possuíam vínculo com a igreja. Com o tempo, diversos fatores contribuíram para a mudança deste quadro, como a invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg, que tornou mais rápida e numerosa a produção de livros, e o aumento do número de pessoas alfabetizadas. Esse aumento na produção de livros ocasionou o que chamamos de *explosão informacional*. Tempos depois ocorre a Segunda Guerra Mundial, dentre cujas decorrências destacamos o surgimento de diversas tecnologias, como a internet. Nesse período houve outra *explosão informacional*, devido ao interesse dos países inseridos na guerra em Ciência e Tecnologia (C & T). Os pesquisadores, além de relatarem suas produções, precisavam se comunicar para analisar descobertas mais recentes de determinada área, instaurando o surgimento das revistas (periódicos) científicas. Hoje estamos presentes numa era influenciada pela globalização. Devido a sua quebra de barreiras físicas, independentemente da localização, uma pessoa transmite informação

---

<sup>1</sup> Graduada em Biblioteconomia pela UnB (Universidade de Brasília).

<sup>2</sup> Graduada em Biblioteconomia pela UnB (Universidade de Brasília).

<sup>3</sup> Mestre em Ciência da Informação pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e doutorando na mesma área pela UFBA (Universidade Federal da Bahia). Professor da FCI (Faculdade de Ciência da Informação) da UnB (Universidade Federal de Brasília).

rapidamente, fazendo uso de recursos tecnológicos como as ferramentas presentes nas redes sociais. Nesse momento, o homem passa a absorver e produzir informação em proporções cada vez maiores.

Dentre as áreas de estudo que investigam o elemento informação e o seu respectivo impacto na sociedade da informação, citemos a Ciência da Informação (CI), no âmbito da qual destacamos três campos de atuação: Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. Diante do enfoque deste trabalho, destacamos a Biblioteconomia, campo que tem como função organizar a informação com fins de disseminação, esteja presente nas bibliotecas físicas, nas bases de dados, nas redes sociais etc. Além disso, a Biblioteconomia possui um papel social, ao incentivar a leitura e realizar eventos culturais, ações comuns em bibliotecas públicas e escolares. Com isso, Cendón (2005, p. 29) afirma que “a biblioteca é um espaço de preservação dos conhecimentos gerados pela humanidade a partir de diferentes sociedades”.

Ao trazermos a biblioteca para esse contexto introdutório, é inevitável não associá-la à educação, considerada como um dos pilares da sociedade. Podemos encontrá-la na escola, ambiente onde o homem inicia a sua formação e que refletirá em uma futura profissão. Para tanto, a biblioteca é um espaço de contribuição nesse processo, funcionando como extensão da sala de aula, já que armazena e dissemina o conhecimento humano.

## 1 INFORMAÇÃO: BASE DA HUMANIDADE

Diante da quantidade de áreas que investigam a informação enquanto objeto de estudo e respeitando os seus enfoques, conseqüentemente, variada também é a sua definição. Para Le Coadic (1996) informação é definida como o conhecimento registrado, podendo estar em formato escrita, oral ou audiovisual. Ela, a informação, deve comportar sentido e será transmitida a um outro ser por meio de uma mensagem.

Conforme essa definição, podemos observar que a informação está registrada em algum suporte, o qual funcionará como veículo que levará esta informação ao seu receptor. Conforme Cendón et al. (2005, p. 18), a informação “é algo que ajuda na resolução de um problema ou completa uma lacuna no conhecimento da pessoa, conforme cada necessidade”.

No âmbito das telecomunicações, na perspectiva de redes de comunicação, a informação está cada vez mais disponível à população, através da telefonia (fixa e móvel), televisão, rádio, entre outros meios. Cabe destacar novamente a internet, ambiente digital onde a informação está presente. A partir do uso de ferramentas como o *Twitter*, *Facebook* e *Wikipédia*, a infor-

mação vem sendo produzida, editada e compartilhada em grande escala, de forma interativa e numa proporção crescente.

Em todas essas áreas, a partir do momento em que a informação é absorvida pelo receptor, modifica-se o seu estado atual de conhecimento, formando assim novas opiniões, como também fortalecendo compreensões já existentes. Entretanto, para que tudo isso ocorra, onde podemos encontrar informação organizada? Quais são os lugares onde há certa quantidade de informação disponível e que permitem atender as nossas necessidades? Só podemos encontrá-la em uma fase adulta ou quando ainda somos crianças?

Todas as questões supracitadas podem ser respondidas da seguinte forma: na biblioteca, espaço tradicionalmente aceito pelo homem ao longo de sua história. Criada para fins únicos de armazenamento, as primeiras bibliotecas possuíam um acervo formado por tábuas de argila. Tempos depois, as bibliotecas tiveram seus acervos formados pelos papiros e pergaminhos, até chegarem ao papel, que conhecemos atualmente.

Os suportes estão diretamente relacionados ao que armazenarão, sendo considerados os meios de transmissão da informação, como os livros, mapas, jornais, dicionários, revistas, CD, Disco Versátil Digital (DVD), livros eletrônicos (*E-books*) entre outros. Sendo assim, conforme a evolução dos suportes, podemos perceber que uma biblioteca não é composta apenas de livros, ou seja, ela possui diversos tipos de materiais, podendo ser físicos ou digitais. Um bom exemplo do que seria um material digital são os *E-books*, porém ainda pouco explorados nas bibliotecas brasileiras.

Para muitos, a biblioteca é o primeiro contato com as histórias infantis, com os livros, com o mundo, especialmente a escolar, funcionando como uma extensão da sala de aula. Professores e profissionais que atuam na biblioteca, chamados de bibliotecários, devem estar em sintonia para que as informações nela contidas sejam transformadas em conhecimento por parte dos alunos. Nesse contexto, podemos constatar que informação gera conhecimentos e que estes poderão ser encontrados e desenvolvidos nas bibliotecas escolares.

A criação da lei 12.244/10 é uma confirmação do referido contexto, ao dispor “sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País” (BRASIL, 2010). Assim, nos termos da lei, todas as instituições públicas e privadas devem possuir uma biblioteca, respeitando a profissão do bibliotecário. O poder público vem concedendo mais relevância a esse espaço escolar por meio da justificativa de que o investimento na base de acesso à informação, para a constituição do conhecimento dos seus cidadãos, influenciará diretamente no desenvolvimento do país, resultando no que denominamos de sociedade da informação.

## 2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: DO CONHECIMENTO À INOVAÇÃO

Na transição do século XX para o XXI, percebemos mudanças na sociedade. Segundo Côrte et al. (2002 *apud* DA SILVA; DIAS, 2010, p. 55), “se o século XX foi o século da produção industrial, dos bens de consumo duráveis, o século XXI será o século da informação, da sociedade do conhecimento”. A principal necessidade desta sociedade é o acesso à informação, deflagrada a partir da globalização, pela qual as pessoas passaram a estar mais próximas, independentemente de sua localização. A globalização nos trouxe ações que passaram a fazer parte do cotidiano, como enviar mensagens de telefonia celular via Safety Management System (SMS), acessar a conta bancária de qualquer lugar, conversar com pessoas localizadas no outro lado do planeta, fazer pesquisas na internet etc., sem percebermos que estamos presentes na Sociedade da Informação.

Rapidamente nos adaptamos a essas novidades e passamos – em geral, sem uma percepção clara nem maiores questionamentos – a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais. (BRASIL, 2000, p. 3)

Para que esse processo chamado globalização funcione, surgiram as ferramentas capazes de solidificar a transmissão e disseminação das informações, em vias passíveis de acesso democrático, assim como defende Assmann (2000, p. 8), ao afirmar que estamos em uma “sociedade que está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo”. A absorção de informação permitirá ao cidadão aprender, apreender e produzir novo conhecimento, passando a fazer parte da sociedade do conhecimento ou era do conhecimento. Nesta fase, disponibilizar informação não é suficiente, pois a questão central passa a ser o que o cidadão faz com essa informação, assim como defende Freire (2002):

É assim que, no nosso tempo, o sucesso nas atividades produtivas tem sido caracterizado pela busca de informação em fontes relevantes, pela capacidade de absorção de novas tecnologias digitais e, especialmente, pela competência humana em analisar, produzir e avaliar informações. Dessa forma, ao investir no conhecimento científico e tecnológico, os grupos produtores de bens e serviços estão desenvolvendo sua capacidade de reconhecer, assimilar e explorar informações disponíveis.

Os países passaram a atuar no contexto mundial de forma mais integrada, já que se deu a queda das barreiras físicas. Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), os países teriam um novo rumo de crescimento, segundo a valorização da produção, consumo e compartilhamento de informação. No caso do Brasil, em meio ao surgimento da internet em sua forma comercial na década de 90, foi criada a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), que, mais tarde, proporcionou o nascimento de um programa para integrar e coordenar as áreas de Ciência e Tecnologia (C & T), com a finalidade de incentivar e promover o crescimento da pesquisa e da educação, especialmente em áreas como Ciências da Computação (CC), Comunicação e Informação. Para tanto, fez-se necessário políticas e diretrizes e, sobretudo, motivações para o desenvolvimento da C & T no país, detalhadas no livro intitulado *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*, de Takahashi, obra que representava a posição do governo a respeito do tema em 2000, delineando o seguinte objetivo:

[...] integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias da informação e comunicação, de forma a contribuir para inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para que a economia do País tenha condições de competir no mercado global. (BRASIL, 2000, p. 10)

Passados dois anos desde o Livro Verde, o governo percebeu que a sociedade precisava utilizar as TIC para produção de novos produtos/ferramentas e serviços, e assim entendeu que a sua realização passaria pelo investimento de inovações. Este foi considerado o caminho para o desenvolvimento do Brasil nesse momento, pois já tínhamos estudos que envolviam informação e conhecimento produzido. Porém, a questão passou a ser a forma de aplicação desse conhecimento para o desenvolvimento do país. Surge o programa Ciência, Tecnologia e Inovação (C T & I) contendo novas diretrizes, registradas no agora “Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação”, que constrói uma política para propiciar, desenvolver e implementar a inovação no Brasil. Inovação significa uma ideia, um produto que seja diferente de qualquer outro já lançado, e que seja útil para as atividades econômicas. O principal objetivo do Livro Branco é assim apresentado:

[...] criar um ambiente favorável à inovação que contribua para a competitividade das empresas e para o melhor aproveitamento da capacidade instalada em C & T de forma a acelerar os processos de transformação do conhecimento em serviços e produtos para a sociedade. (BRASIL, 2002)

Diante da proposta do Livro Branco, inicia-se um ciclo com a informação, depois com a geração do conhecimento, e assim fecha-se este ciclo. Completado, o ciclo deve recomeçar, já que se espera o surgimento de uma inovação diante da aplicação do conhecimento produzido, que por sua vez trará melhorias à sociedade, especialmente quanto às TIC.

De fato, a Sociedade da Informação fez com que as pessoas se comunicassem de diversas formas, rompendo distâncias entre países e pessoas, assim como exposto anteriormente. A nova dinâmica de comunicação vem participando ativamente do desenvolvimento do nosso país, especialmente nas perspectivas econômica, científica e tecnológica. A informação como produto é um fator-chave, por exemplo, para o desenvolvimento da indústria, numa dinâmica em que é fornecida para e pelos usuários de forma cada vez mais rápida, estimulando maior concorrência entre empresas.

A partir dessa concepção de crescimento, a informação pode ser considerada um produto, algo que possui um valor agregado. Prova disso são as especulações que surgiram na mídia quanto ao caso de espionagem dos Estados Unidos da América (EUA) junto ao Brasil. A partir da espionagem, informações foram coletadas, podendo ser usadas na tomada de decisão em momentos como em acordos econômicos, frentes militares etc.

A realidade norte-americana deflagra a importância da informação, assim como defende Miranda (2000), ao afirmar que se necessita do compartilhamento das informações para o progresso da educação, ciência e cultura, criando novos meios de aprendizagem e disseminação do conhecimento.

As recentes TIC permitiram, em uma escala de produção de informação cada vez maior, e em proporção crescente, que filmes, chamadas telefônicas, cartas, artigos de revistas etc. fossem transformadas em códigos binários, legíveis por máquina, a percorrerem a rede mundial de computadores, ou seja, a internet. Mesmo que remotamente e fazendo uso de computadores, as pessoas diminuíram as distâncias e ampliaram sua dimensão de trabalho e comunicação.

Os meios de comunicação carregam e transmitem informação, situação basilar na internet. Enxergar tal dinâmica dessa forma é verificar o surgimento de novas ciências, técnicas e práticas, como afirma Werthein (2000, p. 73):

A internet como veículo dos sonhos mais delirantes no âmbito das ciências básicas, das aplicações tecnológicas avançadas e da estratégia, não deixa também de alimentar sonhos mais prosaicos – e não menos significantes – como o de finalmente permitir a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida.

O cenário para a imprensa, a indústria gráfica, o rádio, a televisão, a biblioteca, o livro e as revistas científicas mudou vertiginosamente com

a colaboração difusa de informações dos usuários, com uma nova visão de participação cidadã em busca de conhecimento. A Sociedade da Informação formalizou um espaço em que a colaboração é a palavra-chave e em que esta permite a integração entre o social e o digital. A sua natureza está na capacidade de produzir conhecimento, de processar informações e de transmiti-las, especialmente em tempo real, tornando-se, estas, atividades cotidianas das pessoas.

Miranda (2000) nos recorda que, na Sociedade da Informação, qualquer um pode ser o produtor individual ou fazer parte de uma coletividade, assumindo a postura de emissor, transmissor e/ou receptor de informações. Ainda segundo o autor, já que passamos a ser um personagem multifacetado e atuante na produção de informação, devemos também nos preocupar com a democratização do seu acesso. Conforme o panorama supracitado, podemos incluir as bibliotecas, enquanto espaço que cumpre o papel estratégico de local de estudar, de aprender.

Para que o homem consuma informação e amplie e/ou produza novos conhecimentos, as bibliotecas realizam ações técnicas, com o fim de que a informação seja encontrada de forma intuitiva e rápida. Vários são os tipos de bibliotecas e perspectivas de atuação que as diferenciam, mas em um ponto todas convergem: são locais do conhecimento humano.

### **3 BIBLIOTECA: LOCAL DO CONHECIMENTO**

Em séculos passados, a biblioteca era uma instituição direcionada apenas aos nobres e, geralmente, localizada em locais religiosos, como os conventos. Hoje, o acesso a esta instituição é diferente, podendo qualquer cidadão utilizar os seus serviços para adquirir as informações necessárias. Conforme a evolução da história humana, a visão do povo sobre a biblioteca e, de modo geral, o seu significado para a sociedade foram mudando. Apresentando alguns conceitos, o dicionário Larousse (2008) traz as seguintes definições: “1. Coleção de livros classificados em determinada ordem. 2. Edifício ou aposento onde se guardam livros”. Já Cendón et al. (2005, p. 29) define biblioteca como “um espaço de preservação dos conhecimentos gerados pela humanidade a partir de diferentes sociedades”.

Tomando como base a discussão sobre Sociedade da Informação, torna-se inevitável afirmar que as bibliotecas são instituições sociais, ou seja, partes integrantes do espaço humano. A biblioteca pode ser vista como um espaço de interação entre o conhecimento e seus usuários com a função de apoiar o ensino-aprendizagem, além de propagar a cultura e incentivar o lazer. Mesmo apresentando tais definições, dependendo de variáveis como o perfil do usuário,

missão e serviços oferecidos, há uma gama de bibliotecas, entre comunitária, escolar, especializada, nacional e universitária, por exemplo.

A biblioteca escolar, um dos objetos deste trabalho, tem como papel principal estimular a imaginação do aluno, fornecendo suporte para a aprendizagem. Este é um espaço que apresenta a perspectiva de trabalho conjunto entre o profissional da biblioteca, o bibliotecário, e toda a equipe escolar, especialmente os professores. Nesta visão, a biblioteca é um espaço onde expomos a diversidade cultural e a necessidade de ampliação das esferas, onde tal diversidade possa se expressar e lutar por reconhecimento na arena pública.

Segundo Fonseca (2007, p. 48, grifo do autor) “a palavra *biblioteca* vem do grego *bibliothéke*, através do latim *biblioteca*, tendo como raiz *biblion* e *théke*”. A primeira destas duas últimas palavras é grega e significa livro. Como já mencionado, o livro é um suporte, pois se trata de um meio de transmissão da informação. Por sua vez, ainda conforme o autor, “*théke* é qualquer estrutura que forma um invólucro protetor: cofre, estojo, caixa, estante, edifício”. Por extensão do sentido de *théke*, o termo pode constituir uma estrutura externa que envolve o acervo de uma biblioteca, formada de prédios ou espaços físicos. Neste contexto, Butler (1971) afirma que os livros são ferramentas para a preservação da memória e que a biblioteca é um meio de transferência dessa memória para a sociedade.

Porém, com os recentes adventos tecnológicos, *théke* também pode ser formada por suportes como os dispositivos móveis, CD, DVD, cartões de memória, além de espaços como as bibliotecas digitais, visão esta apresentada por Fragoso e Duarte (2004, p. 2, grifo do autor), ao vislumbrar “a biblioteca como um local onde está arquivado um conjunto de ‘registros de conhecimento’ – sejam eles escritos, desenhados ou pintados”.

A partir dos conceitos mencionados acima, percebemos que toda e qualquer informação de uma comunidade é registrada em um suporte com intenção de que ela não se perca, permitindo que seja transmitida a futuras gerações. A partir desse pensamento, encontramos a realidade das primeiras bibliotecas, podendo ser comparadas ao que denominamos atualmente de Biblioteca Nacional, pois possuíam como missão preservar e armazenar a memória de seu país. Para Eco (2003), ao passar dos séculos, a biblioteca é a instituição de maior relevância para conservar o saber coletivo. O conjunto delas pode ser comparado a uma espécie de cérebro universal, pois é o meio mais importante para conservar o saber coletivo.

As primeiras bibliotecas também eram uma forma de representação de poder de uma determinada nação. A principal biblioteca que obteve estas características foi a lendária biblioteca de Alexandria. Segundo Battles (2003), havia duas bibliotecas na cidade, sendo que a maior destas foi construída no

século III a.C. Bibliotecas como estas possuíam como principal característica a intenção de armazenar toda a informação contida no mundo.

A invenção da imprensa por Gutenberg foi um marco para o surgimento dos diferentes tipos de biblioteca, pois a informação passou a ser transmitida não apenas à elite, mas a outras classes. Segundo Cendón et al. (2005, p. 33), “esses eventos permitiram maior produção de registros impressos e elevaram a biblioteca a uma condição de maior importância à época”. Com o aumento de informações circulando, aumentou proporcionalmente o acesso a bibliotecas públicas e universitárias. Além desses dois tipos de biblioteca, com o passar do tempo, outras mais surgiram, nos permitindo destacar a comunitária, digital, escolar, especializada, itinerante e nacional.

A **biblioteca pública** abrange, conforme Machado (2009), mais de uma comunidade, e assim possui um público desigual, diante do resultado das relações que mantém com a sua comunidade. A biblioteca Mario de Andrade é a segunda maior biblioteca do país, atrás somente da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (RJ). Ela atende a comunidade de São Paulo (SP) e também funciona como um centro cultural.

Para Baptista, Rueda e Santos (2008, p. 2), a biblioteca **universitária** encontra-se “inserida na Instituição de Ensino Superior (IES) apoiando os conteúdos ministrados nos currículos de cursos, além de oferecer subsídios para a investigação técnico-científica da comunidade acadêmica”. Como exemplo, podemos citar a Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará (UFPA), que atende seus estudantes e a comunidade paraense como um todo, além de fornecer auxílio para atividade de seus usuários.

As **bibliotecas comunitárias** “desejam apresentar-se como espaços que representem suas comunidades, organizados de acordo com os interesses dela” (BASTOS; ROMÃO, 2011). O Instituto Ler para Crescer tem como usuários principais as crianças e os adolescentes, oferecendo bibliotecas-brinquedotecas na periferia da cidade de Manaus e interior do Estado do Amazonas (AM). Ela recebe doações e aceita trabalhadores voluntários.

A **biblioteca digital** “pode ser conceituada como uma coleção organizada de informação, em formato digital, acessível pela rede mundial de computadores” (FURTADO, 2010, p. 105). Trazemos como exemplo a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPA, a qual objetiva disseminar teses e dissertações de Pós-Graduação mantidas pela faculdade.

A versão **escolar** de biblioteca “tem o objetivo específico de fornecer livros e material didático tanto a estudantes como a professores. Ela oferece a infraestrutura bibliográfica e audiovisual do ensino fundamental e médio” (FONSECA, 2007, p. 53).

Quanto à biblioteca **especializada**, sua “designação se refere tanto a especialização das coleções como a tipologia dos usuários” (FONSECA, 2007, p. 53). O Centro Cultural Gibiteca Henfil, por exemplo, encontra-se no centro de São Paulo e tem seu acervo formado por coleções de História em Quadrinhos (HQ) e revistas doadas.

A biblioteca **itinerante** tem como função “disponibilizar informações estimulando e mostrando a importância da prática da leitura nas comunidades distantes e/ou que não têm bibliotecas em sua forma física, em local específico” (MORENO; SILVA, 2005, p. 4). Neste tipo de unidade de informação, exemplificamos a Biblioteca Volante da Marinha, que transporta os materiais/suportes em veículos Van, adaptadas para esta ação.

Outro tipo de biblioteca que destacamos é a **nacional**, responsável pela memória de um país, sendo esta ação controlada a partir do depósito legal, definido como “a obrigação do envio de exemplares das obras publicadas em um país” (GRINGS; PACHECO, 2010, p. 79). No nosso país, a Biblioteca Nacional, situada no Rio de Janeiro, é a gestora do depósito legal.

Dentre os tipos apresentados, enfatizamos novamente que a biblioteca escolar pode ser o primeiro espaço do conhecimento humano frequentado pelas pessoas. Neste ambiente, por vezes, o cidadão seleciona as primeiras informações para atender alguma necessidade, tomar uma decisão, como também ser incentivado ao contato com a leitura. Segundo Ferraz (1972), a biblioteca no ambiente escolar tornou-se o laboratório deste centro de ensino, principalmente em épocas em que era a principal fonte de material para os alunos.

Segundo o documento que estabelece as diretrizes para as bibliotecas escolares, oriundas do pacto entre a Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (IFLA/UNESCO), “a biblioteca escolar propicia informação e [ideias] que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento” (IFLA, 2005, p. 4). Com isso, o próprio documento afirma a importância da biblioteca escolar na transmissão da informação e do conhecimento ao cidadão, ressaltando que a citada ação normalmente ocorre na fase de educação infantil.

Para que a biblioteca escolar possa promover o desenvolvimento intelectual do cidadão, é importante que os estudantes a reconheçam como um setor venerado na instituição de ensino, atendendo os próprios, como também as equipes de funcionários e docentes, seguindo os preceitos pedagógicos pré-estabelecidos pela escola.

A atual geração de alunos cresce convivendo com as recentes TIC, usando dispositivos móveis como os *tablets* e os seus *e-books* armazenados, modificando suas atitudes de interação com as pessoas, como também em relação aos suportes físicos considerados tradicionais. Segundo Lucas (2004, p. 17), neste ambiente “o público poderá ter acesso eletrônico às bibliotecas sem paredes, estando a informação disponível em qualquer lugar e a qualquer momento através de uma conexão à rede”. Apesar dessa nova forma de enxergar e usar os suportes informacionais, devemos salientar que uma biblioteca digital, por exemplo, é apenas uma evolução da biblioteca física, porque ambas selecionam, organizam e disseminam informação.

Diante do contexto apresentado, os profissionais responsáveis por estes ambientes, mais do que nunca, devem ser inovadores, ou seja, que acompanhem os avanços tecnológicos. A mudança para o ambiente digital trouxe a valorização de outras ações/técnicas, como a preservação de documentos. Preservação “é um conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política ou operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade dos materiais” (CASSARES, 2000, p. 12). A informação relevante em ambiente digital, como em um blog, por exemplo, deve ser preservada para assegurar a memória da sociedade. Fazendo uso das recentes TIC, imagens/fotos de séculos anteriores vêm sendo tratadas e digitalizadas para permitir sua recuperação em ambientes digitais, como na internet. Diferentemente da ideia que era proposta pelas bibliotecas da antiguidade, onde o enfoque estava no armazenamento, na guarda, em tempos atuais as bibliotecas migram para os espaços digitais com o objetivo de disponibilizar os seus conteúdos eletronicamente aos cidadãos, permitindo que a memória de uma sociedade seja contada, através da preservação. Outro fator que também deve ser levado em consideração é a forma de disponibilização desses documentos, já que não podem ser inseridos em um site, por exemplo, sem a permissão da pessoa, instituição ou editora que possui os direitos autorais sobre os materiais.

Mesmo o advento da internet, com a possibilidade de qualquer usuário interagir na rede e compartilhar o seu conhecimento, não foi capaz de extinguir a biblioteca do contexto das pessoas. O que ocorreu foi que a biblioteca também migrou para a era digital, estabelecendo-se neste ambiente e ampliando a sua forma de disseminar informações.

Podemos citar como exemplo de **biblioteca pública digital** o Portal Domínio Público<sup>4</sup> (figura 2) lançado em novembro do ano de 2004, possuindo um acervo em torno de 500 obras de acesso livre. A biblioteca foi

---

<sup>4</sup> Link: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

desenvolvida em software livre e permite pesquisar teses, dissertações, livros, além de arquivos de vídeo, áudio etc.

Como biblioteca universitária digital, citamos a versão do Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU)<sup>5</sup> (conforme pode ser observado na figura 3), que até o início de 2014 possuía um acervo formado por mais de 54.500 documentos, entre dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso (TCC), eventos, hemeroteca<sup>6</sup>, revistas eletrônicas, entre outros tipos de materiais.

O outro tipo de biblioteca digital que exemplificamos neste trabalho é a Biblioteca Comunitária Ecofuturo<sup>7</sup> (figura 4), sendo esta uma organização não governamental que tem como objetivo atuar “em projetos que entrelaçam educação e meio ambiente com a missão de gerar e difundir conhecimento e práticas para a construção coletiva de uma cultura de sustentabilidade com indivíduos e grupos sociais”. (INSTITUTO ECOFUTURO, 2013)

Quanto à biblioteca especializada, citamos a biblioteca interativa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)<sup>8</sup>, figura 5, que oferece ao usuário pesquisas simples e avançadas, como também lista os documentos mais acessados em temas como Administração, Contabilidade, Restaurante, Empreendedorismo, Escola, Micro e Pequena Empresa etc.

A Biblioteca Nacional de Portugal<sup>9</sup>, que tem o seu prédio localizado na cidade de Lisboa, apresenta em sua versão digital um catálogo que permite pesquisar suas coleções, um sistema de acesso aos recursos digitalizados e os que nasceram digitais, como também um catálogo coletivo das bibliotecas de Portugal. Assim como sua análoga no Brasil, a citada biblioteca é a responsável pelo depósito legal da produção bibliográfica de Portugal.

Desde a antiguidade, por trás da organização de toda a informação contida em uma biblioteca, houve um profissional com as devidas habilidades, chamado de bibliotecário, que, segundo Silva (2004), “deixa de ser o guardião da memória impressa, para se tornar disseminador da informação e agente do conhecimento.” De forma ampla, o significado da palavra bibliotecário quer dizer o profissional que exerce funções em uma biblioteca, sendo este espaço, sem dúvida, o principal campo de atuação do bibliotecário; entretanto, diante da gama informacional produzida e espalhada por todo lugar, como na internet, o bibliotecário atua em qualquer ambiente que tenha

---

<sup>5</sup> Link: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

<sup>6</sup> Hemeroteca: coleção de periódicos.

<sup>7</sup> Link: <http://www.bibliotecavirtualecofuturo.org.br/>

<sup>8</sup> Link: <http://www.sebrae.com.br/bis/>

<sup>9</sup> Link: <http://www.bnportugal.pt/>

informação que precise ser tratada, organizada e disseminada, assim como defende Milanesi (2002, p. 9):

“Toda essa produção, como se fosse a memória da humanidade, para que não seja perdida, está sob a administração de pessoas especializadas (profissionais) que não só a preserva como a organiza de tal forma que a menor unidade possa ser perfeitamente localizável.”

Esse profissional participa ativamente na sociedade da informação, que se caracteriza por ter abundância em informação organizada. (CENDÓN et al., 2005)

O aspecto de organização da informação, com o qual o bibliotecário atua principalmente, vem desde Aristóteles, e com a chegada da globalização, tornou-se ainda mais importante para a sociedade. Neste sentido, Da Silva (2011, p. 39) afirma que “a dificuldade de organizar a informação e o conhecimento já se apresentava aos antigos filósofos e hoje percebemos o quanto ela só aumenta na Sociedade da Informação, no mundo globalizado e tecnológico”. Essa organização é composta pelas ações de indexação, catalogação e classificação. Na indexação são atribuídos termos/palavras-chaves/*tags*<sup>10</sup>, que têm por objetivo representar a informação contida no documento como um todo, para que a informação e/ou documento seja recuperado a partir das partes elencadas como as principais. A catalogação, de forma geral, trata da descrição de obras, para mediar a comunicação do acesso entre o usuário e o acervo, informando, por exemplo, os autores, título, editora, entre outras informações. Por sua vez, a classificação reúne e separa os documentos a partir de suas diferenças e semelhanças, identificadas pelo seu conteúdo, de modo a agrupá-los em áreas do conhecimento, como Matemática, Línguas, Biologia, Química, Física etc., permitindo, conseqüentemente, facilitar a recuperação dos mesmos no acervo.

Em todo o país, as escolas de biblioteconomia podem ser encontradas na Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), sendo estas as elencadas como as melhores graduações (cinco estrelas) pelo Guia do Estudante (EDITORA ABRIL, 2009). A profissão de bibliotecário foi regulamentada inicialmente pela lei n. 4.084, de 30 de junho de 1962. No ano de 2010, surgiu a lei n. 12.244/10, que é uma prova de que o Governo está procurando valorizar os bibliotecários, especialmente o espaço das bibliotecas escolares. O seu intuito é que instituições públicas e privadas possuam bibliotecas, “respeitada a profissão de Bibliotecário”. A preocupação que a lei tem em vista é o fato de as bibliotecas escolares, em

<sup>10</sup> Tag: “etiqueta”, em inglês. O termo é usual na internet.

sua maioria, serem coordenadas por professores afastados da sala de aula, por algum problema de saúde ou físico, que não possuem a mínima formação técnica para exercer tal função. Realmente, a mencionada valorização da profissão de bibliotecário é algo que não ocorre no momento, principalmente em se tratando de instituições públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A informação é o foco de estudo da Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, mesmo que tratadas de formas diferentes. Por meio das ações realizadas pelos profissionais dessas áreas, a informação é organizada com fins de disseminação em locais como as bibliotecas, tanto na vertente física (tradicional), como também na versão digital. Com o advento da chamada Sociedade da Informação, apresentou-se um novo panorama para as bibliotecas, que passaram a utilizar, de forma mais intensa, as TIC para a difusão e recuperação da informação produzida pela sociedade.

Conforme a sociedade foi mudando, diferentes tipos de bibliotecas foram surgindo, transcendendo ao ambiente digital. Quanto a essa tipologia, destacamos a biblioteca pública, a universitária, a comunitária, a digital, a escolar, a especializada, a itinerante e a nacional.

A literatura acerca dos conceitos de bibliotecas, aqui discutida, converge para a ideia de que essa *unidade de informação* pode ser um espaço de primeiro contato com o conhecimento humano, organizado e frequentado por pessoas. Este ambiente deve atender às necessidades informacionais de qualquer pessoa, em qualquer suporte, situação e lugar. A biblioteca atual deve também promover a preservação do conhecimento humano, registrado e organizado, de forma que seja acessada pelas gerações futuras. A biblioteca deve ser projetada, construída e desenvolvida de acordo com as necessidades da população que a rodeia, tendo como objetivo a disseminação da cultura e lazer, através de eventos culturais. Estando na Sociedade da Informação, a biblioteca não deve deixar de utilizar as recentes TIC para gerar um ambiente de interação entre o conhecimento e seus usuários, através de diversas ferramentas, como a transposição da biblioteca física para a versão digital.

Os alunos devem ser apresentados às bibliotecas o mais cedo possível, e a utilização dos seus serviços deve ocorrer de forma constante, independentemente da série cursada. A biblioteca deve, de fato, ser vista como extensão da sala de aula, como um ambiente de ensino e aprendizagem, em que são utilizados vários recursos informacionais, não somente o (essencial) suporte livro, ou seja, deve-se fazer os alunos conhecerem bibliotecas digitais, onde é possível pesquisar, atravessar, visitar e conhecer o mundo, independen-

temente da localização de quem consulta. Em tempos permeados pelas TIC, a biblioteca não deve mais ser encarada como um depósito de livros, devendo-se compreender que a sua atuação também está presente nos ambientes digitais, como a internet. O profissional bibliotecário precisa estar atento à mudança de paradigma, do mundo físico para o digital, pois os usuários possuem novas necessidades e formas de interação com a instituição biblioteca.

## BIBLIOGRAFIA

ASSMANN, H. A metamorphose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*. Brasília, 2000, v. 29, n. 2, p. 7-15, mai./ago. 2000.

BAPTISTA, R.; RUEDA, D.; SANTOS, N. B. A biblioteca universitária no contexto das avaliações do MEC: uma reflexão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/3274.pdf>>. Acesso em: 28/9/2013.

BASTOS, G. G.; ROMÃO, L. M. S. A construção de bibliotecas comunitárias e o desejo de acessar: sentidos em movimento. *DataGramaZero*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <[http://www.dgz.org.br/ago11/Art\\_03.htm](http://www.dgz.org.br/ago11/Art_03.htm)>. Acesso em: 10/6/2011.

BATTLES, M. *A conturbada história das bibliotecas*. Trad. João Vergílio. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm)>. Acesso em: 10/10/2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Livro Branco: Ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002. Disponível em: <[http://www.cgee.org.br/arquivos/livro\\_branco\\_cti.pdf](http://www.cgee.org.br/arquivos/livro_branco_cti.pdf)>. Acesso em: 8/10/2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Caderno de diretrizes museológicas*. Brasília: Superintendência de Museus, 2006. Disponível em: <[http://www.cultura.mg.gov.br/images/documentos/Caderno\\_Diretrizes\\_I%20Completo.pdf](http://www.cultura.mg.gov.br/images/documentos/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf)>. Acesso em: 20/10/2013.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUTLER, P. *Introdução à ciência da Biblioteconomia*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

CASSARES, N. C. *Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2002. (Coleção Como Fazer, 5). Disponível em: <[http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas\\_coolecao\\_como\\_fazer/cf5.pdf](http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_coolecao_como_fazer/cf5.pdf)>. Acesso em: 2/10/2013.

CENDÓN, B. V. et al. *Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. de O. *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DA SILVA, M. B.; DIAS, G. A. O sistema de automação em bibliotecas *OpenBIBLIO* aplicado à disciplina automação em bibliotecas. *Biblionline*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 53-71, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/4903/3708>> Acesso em: 21/8/2013.

DA SILVA, M. B. *A teoria da classificação facetada na modelagem de dados em banco de dados computacionais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: <[http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1725](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1725)> Acesso em: 22/8/2013.

ECO, U. *Muito além da internet*. 2003. Disponível em: <[http://www.ofaj.com.br/textos\\_conteudo.php?cod=16](http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=16)>. Acesso em: 14/10/2013.

EDITORA ABRIL. *Biblioteconomia. EGuia do Estudante*. 2009. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/comunicacao-informacao/biblioteconomia-684508.shtml>>. Acesso em: 14/10/2013.

FERRAZ, W. *A biblioteca*. 6. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Freitas Bastos/Instituto Nacional do Livro, 1972.

FONSECA, E. N. *Introdução à biblioteconomia*. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2007.

FRAGOSO, G. M.; DUARTE, R. Livro, leitura, biblioteca... uma história sem fim. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 9, n. 1, p. 166-170, 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?ddo=0000001669&ddi=a105d>>. Acesso em: 15/10/2013.

INSTITUTO ECOFUTURO. *Quem somos*. 2009. Disponível em: <<http://www.ecofuturo.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 14/10/2013.

FREIRE, I. M. *A propósito da Ciência da Informação*. 2002. Disponível em: <[http://www.isafreire.pro.br/APROPOSITO\\_CIENCIA\\_INFOR.htm](http://www.isafreire.pro.br/APROPOSITO_CIENCIA_INFOR.htm)>. Acesso em: 27/9/2013.

FURTADO, C. Educação e bibliotecas digitais. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 103-116, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?ddo=0000009046&ddi=e46f7>>. Acesso em: 26/10/2010.

GRINGS, L.; PACHECO, S. A Biblioteca Nacional e o Controle Bibliográfico Nacional: situação atual e perspectivas futuras. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 77-88, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ffclrp.usp.br/incid/article/view/19/pdf>>. Acesso em: 20/1/2011.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar*. São Paulo: IFLA, 2005. Disponível em: <[http://archive.ifla.org/VII/S11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt\\_BR.pdf](http://archive.ifla.org/VII/S11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf)>. Acesso em: 22/10/2013.

LE COADIC, Y. *A ciência da Informação*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LUCAS, C. R. O conceito de biblioteca em bibliotecas digitais. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?ddo=0000007731&ddi=938ae>>. Acesso em: 3/10/2013.

MACHADO, E. C. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca Comunitária. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 80-94, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/420/283>>. Acesso em: 28/9/2013.

MILANESI, L. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/257/224>>. Acesso em: 30/9/2013.

MORENO, D. H. S.; SILVA, A. K. A. Biblioteca itinerante “livro em roda”: a leitura como um exercício da cidadania rumo à sociedade aprendente. *Biblionline*, João Pessoa, v. 1, p. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?ddo=0000009273&ddi=25501>>. Acesso em: 16/10/2013.

SMIT, J. W. Arquivologia/biblioteconomia: interfaces das ciências da informação. *Informação & Informação*, v. 8, p. 29, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1713>>. Acesso em: 12/10/2003.

TAKAHASHI, T. *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>>. Acesso em: 30/9/2013.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 12/10/2013.

# ELABORAÇÃO DE PROJETOS ACADÊMICOS

João Tristan Vargas<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A palavra “projeto”, como se sabe, é polissêmica; designa diversas propostas, intentos e elaborações, como desenhos traçados com o fim de determinar como será uma construção (o “projeto de arquitetura”), intenções políticas etc. A expressão *projeto acadêmico* indica, ao mesmo tempo, um *objeto*, constituído de texto, figuras etc., e a *atividade* por ele orientada, a qual pode ser uma pesquisa ou um trabalho de extensão. Aqui, tratamos de “projetos” na primeira acepção.

Por que é preciso elaborar esse objeto chamado projeto? Por que não começar diretamente a pesquisa ou as atividades de extensão que se quer fazer, sem escrever projeto nenhum? Não é por formalidade, por espírito burocrático. A razão para redigir um projeto é prática. Ele responde a perguntas que seu autor deve dirigir a si mesmo antes de dar início ao que pretende fazer.

- A primeira, mais geral, mais simples e mais importante questão a ser respondida é exatamente essa: “*O que* eu pretendo fazer?” A resposta a essa questão aponta a direção para onde se vai. Ela define o tipo de trabalho que será feito e, ao se desdobrar, os seus **Objetivos**.
- Em seguida, vem a questão: “Por que fazer isso?” A resposta será sua **Justificativa**.

---

<sup>1</sup> Mestre em História Social do Trabalho pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Doutor em História Social pela mesma instituição. Professor do CFI (Centro de Formação Interdisciplinar) da UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) de 2010 a 2013 e atual professor da EPPEN (Escola Paulista de Política, Economia e Negócios) da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo).

- Na sequência, é preciso indagar: “Como aquilo que eu pretendo fazer se coloca dentro do debate já existente a esse respeito?” Para responder a essa pergunta, você terá que elaborar seu **Referencial teórico**.
- A seguir, você vai se perguntar: “Como fazer isso?” Ao responder, você terá a sua **Metodologia**.
- Depois, poderá se perguntar: “Em que momentos eu vou dar os passos que defini na minha Metodologia?” Em resposta, você montará seu **Cronograma**.
- Dependendo do projeto, outras perguntas deverão ser respondidas, como: “De que materiais ou equipamentos vou precisar para executar meu projeto?” (sua resposta constituirá o item **Materiais e equipamentos**) ou “Quanto custará a execução deste projeto?” (respondendo-a, terá elaborado seu **Orçamento**).

Em suma, um projeto deve dizer aquilo que seu autor pretende fazer, por que, como, quando e em quanto tempo pretende fazê-lo. Em alguns casos, deve dizer quanto custará fazer isso. Deve dizer também o que seu autor conhece daquilo que já foi dito sobre o que pretende fazer.

## 1 OBJETIVOS: A ESSÊNCIA DO PROJETO

Formular os objetivos (gerais e específicos<sup>2</sup>) é a primeira coisa a fazer, na elaboração de um projeto acadêmico. Eles são a sua essência. Sem eles, não existe projeto. A atividade que ele originar precisa ser orientada por objetivos definidos com a maior exatidão possível, caso contrário as dificuldades vão-se acumular. Tudo o mais que você colocar no projeto será em função desses objetivos. Assim, máxima atenção, cuidado e empenho devem ser focados na sua elaboração. Isso não significa que eles devam figurar no início do texto. A ordem de apresentação dos itens do projeto é outro ponto, que será tratado mais adiante.

Mas não é óbvio aquilo que eu quero fazer? Experimente perguntar a si mesmo o que você pretende fazer, pense um pouco a respeito da resposta que der e verá que o simples (e fundamental) ato de perguntar o leva a pensar mais detidamente sobre o seu objetivo. Essa resposta *inclui* dentro dela outra pergunta, se o seu objetivo for conhecer algo, ou *conduz* obrigatoriamente a outra pergunta, se o seu objetivo for prático. Como assim?

---

<sup>2</sup> A respeito do modo como os objetivos devem ser elaborados, ver: Vargas, 2012.

## 1.1 Se o objetivo for *conhecer algo*

No caso do projeto de pesquisa científica, a resposta a essa questão básica (“O que quero fazer?”) pode ser, de início, “Conhecer... [isto ou aquilo]”. Mas essa resposta se apresenta imediatamente como *questão*. Se esse meu objetivo inicial for, por exemplo, conhecer o que está ocorrendo na esfera de produção do açaí no Oeste do Pará, tal objetivo equivale a uma *pergunta*: “O que está ocorrendo na esfera de produção do açaí no Oeste do Pará?”

Os objetivos de um projeto de pesquisa científica sempre apresentam, no seu reverso, uma questão, porque o que se quer, numa pesquisa desse tipo, é sempre conhecer, compreender, entender algo. Se eu tenho como objetivo conhecer, compreender, entender algo, isso significa que eu não conheço, não compreendo, não entendo algo, isto é, que eu tenho uma dúvida, uma interrogação, uma pergunta a respeito de algo. O projeto de pesquisa científica sempre se inicia com uma indagação: O quê? Como? Quando? Quanto? Em que medida? Por quê? etc. Nele, é a *questão* que se apresenta inicialmente – e dá forma ao objetivo. Propomos chamar esse tipo de pergunta de *questão de compreensão*, e o objetivo que a ela corresponde, de *objetivo de compreensão*.

Nesse tipo de projeto, a resposta à pergunta inicial – “O que eu quero fazer?” – só pode ser: “Responder a uma pergunta”. Em outras palavras, sem formular essa pergunta, não há como dar início a uma pesquisa científica. Afinal, é ela que indica aquilo que eu quero saber, aquilo que eu quero conhecer, compreender, entender.

Como sabemos, a questão que dá início à pesquisa é a nossa **questão geral** e corresponde ao nosso **objetivo geral**; as questões que sentimos necessidade de formular em decorrência dessa primeira, isto é, as questões cujas respostas deverão trazer dados para responder a questão geral, são as nossas **questões específicas** e correspondem aos nossos **objetivos específicos**.

## 1.2 Se o objetivo for *prático*

Digamos que à pergunta básica, inicial, “O que eu quero fazer?”, você responda: “Contribuir para que as pessoas valorizem mais o ambiente natural”. Trata-se de um objetivo *prático*, pois, com ele, você não está, em princípio, visando adquirir conhecimentos, e sim usar aqueles que já tem para praticar uma ação (se você vai aprender algo ao buscar tal objetivo – o que é bem provável –, é outro assunto). Portanto, seu projeto não é fundamentalmente de pesquisa científica, mesmo que, de modo complementar, você precise formular questões “de compreensão”. Poderá ser um projeto de pesquisa tecnológica, por exemplo, ou um projeto de extensão.

Nesse momento, você tem um objetivo bem amplo, que, sem uma reflexão que permita focalizá-lo melhor, não tem como ser atingido. A questão que se coloca imediatamente após ser estabelecido esse objetivo é *prática*<sup>3</sup>, como todas as que se seguirão: “Como contribuir para que as pessoas valorizem mais o ambiente natural?” Outra resposta precisa vir, como: “Mostrar a importância do ambiente natural para a vida de todos”. Essa resposta exige outra pergunta: “Como mostrar a importância do ambiente natural para a vida de todos?” Uma resposta possível seria: “Apresentando esse conhecimento para as pessoas”. A ela, teria que seguir-se, por exemplo, esta questão: “A que pessoas deve ser apresentado esse conhecimento, prioritariamente?” A resposta poderia ser: “Esse conhecimento deve ser apresentado em primeiro lugar aos mais jovens, para que o mostrem aos adultos e para que, ao se tornarem adultos, o levem em conta nas suas ações”. A tal resposta, segue-se obrigatoriamente a pergunta: “Como apresentar esse conhecimento aos mais jovens?”, que poderia ser respondida assim: “Por meio de uma campanha educativa realizada nas escolas.” Essa resposta poderia representar o objetivo do projeto: realizar uma campanha educativa nas escolas voltada à valorização do ambiente natural. Nota-se que esse seria um projeto de *extensão*, que obrigatoriamente tem objetivos *práticos*. Nota-se também que o objetivo não se apresentou pronto, de imediato. Foi preciso todo um movimento de reflexão, um diálogo interior (de mim comigo mesmo), com perguntas e respostas, para que se chegasse ao objetivo.

Contudo, como se pode notar, no caso do projeto que se coloca um objetivo prático, este último, *em sua formulação mais geral* (como no exemplo acima, “Contribuir para que as pessoas valorizem mais o ambiente natural”), não se apresenta como uma questão implícita, como no caso do projeto de pesquisa científica; apresenta-se como uma frase não interrogativa, a qual é uma resposta imediata da questão básica, inicial (“O que quero fazer?”). A formulação mais apurada, mais precisa, desse objetivo depende, é claro, da sucessiva formulação de questões, como vimos acima.

<sup>3</sup> Como se sabe (ver, a respeito, Vargas, 2012), questões práticas são perguntas cuja resposta visa, essencial e diretamente, orientar uma ação. Por exemplo: “O que fazer para...”; “Como fazer para...?”; “Quando fazer...?”; “Devo fazer...?” etc. Atenção: não basta uma pergunta referir-se ao *fazer* para ser um questão prática, porque, ao mencionar uma ação, ela pode buscar *compreendê-la* (identificando-a, procurando relações ou investigando qualquer outro tipo de referência a seu respeito), como, por exemplo, a primeira questão apresentada neste texto: “O que eu quero fazer?”. Ou, ainda: “O que foi feito?”; “Quando foi feito...?”; “Onde foi feito...?”. Perguntas desse tipo, se estivessem no futuro, também não seriam questões práticas, e sim questões “de compreensão”.

## 2 AS HIPÓTESES

Ninguém precisa *buscar* formular hipóteses numa pesquisa. Elas simplesmente aparecem à mente do pesquisador, de imediato, ao se debruçar sobre o problema<sup>4</sup> estudado ou sobre as questões que tiver formulado. Com frequência, a própria questão formulada equivale a uma hipótese a ser investigada: “Existe vida biológica em Marte?” Partindo dessa questão, toda a minha pesquisa será orientada a investigar a hipótese de existir vida biológica em tal planeta. Mas, se minha questão for, por exemplo, “Qual é a proporção de mercúrio na água do Amazonas próxima à margem, em frente à cidade de Oriximiná?”, não há razão para formular uma hipótese, pois esta seria puro “chute”, puro “achismo” e por isso inteiramente dispensável. Dificilmente alguém estaria interessado em conhecer esse palpite.

Qual é o critério para saber se uma hipótese deve ser registrada no projeto ou não? É o fato de ela se apresentar ao pesquisador *como uma questão* que, a seu ver, mereça ser investigada. A seguinte proposição, por exemplo, não representa uma hipótese a ser registrada, pois, ao ser colocada como questão, vê-se logo que não vale a pena: “a concentração de mercúrio na porção TAL do sedimento do rio TAL, é de 50 ng/g (nanogramas por grama)”. Por que não vale a pena? Porque poderíamos formular, em vez dessa, inúmeras questões com a mesma estrutura, variando apenas os valores: “A concentração... é de 51 ng/g?”, “... é de 52 ng/g?”, “... é de 53 ng/g?”, “... é de...?”. Em outras palavras, tanto faz indagar se a proporção é de 51 ng/g, de

---

<sup>4</sup> Para uma discussão sobre o conceito de “problema”, que aqui difere do em geral adotado nos manuais de Metodologia (nestes apresentado como uma questão ou conjunto de questões), ver Vargas (2012). Num TCC (trabalho de conclusão de curso), o aluno pode estudar simplesmente um tema, e não um problema (ver à frente item específico a respeito desse tipo de trabalho). Numa pesquisa em que haja pretensão de maior originalidade, é necessário estudar um *problema*. Qual é a diferença? Tanto problema como tema são *assuntos*, sobre os quais é possível fazer indagações. Problema, porém, é uma *situação*; já tema pode ser classificado (exclusivamente) como uma delimitação numa esfera de conhecimento. Para facilitar a compreensão da diferença, podemos considerar os seguintes exemplos: o ciclismo nas cidades é um *tema*; o crescimento do interesse por ciclismo nas cidades é um *problema*; os rios amazônicos são um *tema*; o processo de formação dos rios amazônicos é um *problema*; os dinossauros são um *tema*; a extinção dos dinossauros é um *problema*. Como se nota, um problema, qualquer que seja, sempre faz parte de um tema. A rigor, o próprio problema é um tema, porém com caráter menos genérico do que aquele do qual é parte. A diferença é que, no problema, há sempre um aspecto de *movimento* (algo acontecendo ou deixando de acontecer), ao passo que naquilo que estamos chamando de tema isso está ausente. Ao pensar sobre um *tema*, o estudioso encontrará *problemas*.

52 ng/g, de 53 ng/g, ou de... Qual seria a finalidade de formular uma hipótese desse tipo? A única razão plausível – mas não para justificar sua presença num projeto – seria a de fazer uma aposta. Já outras questões, como a do parágrafo anterior (“Existe vida biológica em Marte?”) representam, em si mesmas, hipóteses.

A hipótese surge como resultado de um esforço em pensar sobre o *problema* que estamos estudando. Ela é um *desdobramento* desse esforço. Não se deve aplicar esforço em formular uma hipótese, pois isso seria “mirar o alvo errado”, isto é, desviar o foco do problema: seria um dispêndio ocioso, inútil, de energia. Assim, se, após pensar sobre o problema, nenhuma hipótese surgir, devemos parar por aí e partir para responder – por meio da pesquisa – as questões que tivermos formulado. Nesse ponto, divergimos da concepção de Gil, que, expressando um ponto de vista amplamente partilhado na área de Metodologia (mas questionado aqui), afirma que “todo procedimento de coleta de dados depende da formulação prévia de uma hipótese” (GIL, 2009, p. 38) e dedica todo um capítulo de um de seus manuais à indicação de procedimentos para essa finalidade. Nessa obra (cuja alta qualidade, cabe reconhecer, o recomenda em meio a todos os outros), o autor pondera, a esse respeito, que “em muitas pesquisas, as hipóteses não são explícitas”, dando como exemplo a seguinte questão: “Onde você compra suas roupas?”. Nesta, estaria implícita a hipótese de que “a pessoa compra suas roupas, não as confeccionando em sua própria casa”. Cabe notar, porém, em primeiro lugar, que essa proposição não é, de nosso ponto de vista, uma hipótese, e sim um *pressuposto* da pergunta e, em segundo lugar, que essa *não é uma questão científica* (pois uma questão com tal caráter é feita pelo pesquisador para ser respondida por ele próprio) e sim uma indagação para um questionário de entrevista. Esse tipo de indagação trará certamente dados para responder a uma questão científica, mas não equivale a esta.

Seja como for, pode-se compreender de onde veio a ideia de que se deve aplicar esforço para formular hipóteses aceitáveis. É que, correspondendo, muitas vezes, uma questão científica a uma hipótese, ao se buscar formular com a máxima precisão possível uma questão, teremos formulado, ao mesmo tempo, uma boa hipótese. Em outras palavras, o esforço que se aplicaria à construção de uma hipótese deve ser, na verdade, aplicado à formulação da questão científica. A hipótese surgirá como decorrência necessária desse procedimento. As questões que representarem hipóteses farão com que estas apareçam; as que não representarem, não o farão.

### 3 O QUE UM PROJETO DEVE CONTER

Os itens formais que se esperam de um projeto (“Introdução”, “Objetivos”, “Justificativa”...) costumam variar de acordo com a instituição ou curso ao qual ele é apresentado. Às vezes, o que aparece separado no modelo de projeto exigido por uma universidade aparece mesclado no estabelecido por outra – ou nem chega a aparecer. A ordem dos itens também pode variar. A diversidade é grande, e uma simples olhada nos editais para seleção de mestrado ou doutorado o demonstrará. Aqui, os itens são apresentados com o nome e na ordem que, para o autor do presente texto, parecem fazer mais sentido. Trata-se, portanto, de uma *proposta* de estrutura, pela qual o pesquisador pode optar. Os itens que sugerimos são os seguintes:

- Apresentação (ou Introdução)
- Objetivos
- Justificativa
- Referencial teórico
- Metodologia
- Materiais e equipamentos
- Cronograma
- Orçamento

Tais itens não esgotam os elementos que podem compor um projeto, cuja estrutura varia conforme a necessidade de cada pesquisador e, como dissemos, as injunções institucionais. Além disso, não tratamos aqui dos elementos pré-textuais e pós-textuais (isto é, anteriores e posteriores ao texto propriamente dito), para cuja composição podem ser seguidas as orientações contidas na norma 14724 da ABNT. Fazemos apenas uma observação pontual sobre a lista de textos que o pesquisador tem como referência para seu projeto (ver item 5 do presente texto).

#### 3.1 Apresentação (Introdução)

A primeira parte do projeto é a sua *apresentação*. Seu título pode ser esse mesmo ou *Introdução*, que é o mais comum. Um *livro* pode ter mais de uma parte cumprindo essa função, como a Apresentação, o Prefácio e a Introdução (sem falar na “orelha”, da capa). Isso é compreensível: são textos que têm papéis específicos, próprios desse tipo de publicação, cumprindo a função geral de introduzir o leitor ao conteúdo a ser exposto; além disso, cada

um deles pode ter autores diferentes, já que diferentes abordagens (relacionadas a experiências, visões e avaliações pessoais, por exemplo) podem ser expostas. Num projeto, no entanto, existe apenas *um* autor, ou um conjunto de autores que formam um grupo coeso, com uma visão homogênea a respeito do que se pretende fazer, de modo que apenas *um* texto introdutório pode aí ter lugar. Em certos círculos acadêmicos, existe o costume de se redigir, num projeto, primeiramente uma Apresentação e, a seguir, uma Introdução, colocando-se, na primeira, dados geográficos, históricos, socioeconômicos etc. sobre a região em que o trabalho será empreendido, mas, a rigor, não há justificativa para isso, uma vez que tais informações podem ser fornecidas num mesmo item, de caráter introdutório.

A finalidade desse primeiro item é apresentar o projeto. Não se trata de um *resumo* do projeto, item que também pode figurar conforme a necessidade. Diferentemente deste, que se destina a propiciar uma visão geral do que se vai fazer, portanto deve fazer referência à maior parte dos itens do projeto, a Introdução não o fará, pois tem como finalidade fornecer dados que se considerem importantes para entender-se os itens específicos que virão a seguir. Ou seja, os dados que forem colocados na Introdução ajudarão, direta ou indiretamente, a entender, por exemplo, por que você formulou os objetivos apresentados, por que adotou tal ou qual metodologia etc. (mas é claro que esses porquês você só vai apresentar nos itens que deles tratam especificamente; a Introdução não é lugar para isso).

A Introdução deve conter:

- **Apresentação e descrição do problema a ser abordado**, isto é, a situação que deu ensejo à formulação da questão geral, no caso do projeto de pesquisa científica, ou à proposta de ação, no caso de outros tipos de projeto, como o de extensão.
- **Informações que ajudem a entender o problema.** Aqui *não* deve ser mencionado aquilo que diz respeito diretamente à *questão* (conteúdo que ficará no Referencial Teórico), apenas o que se refere ao *problema* ou *tema*: dados sobre localização, indicativos socioeconômicos etc.
- **As questões** que você formula diante do problema. Elas serão *científicas*, se o projeto for de pesquisa científica. Se for de pesquisa tecnológica, uma parte delas serão práticas e a outra poderá compor-se de questões científicas. Se o projeto for de extensão, mais frequentemente as questões serão *práticas*; em certos casos, também para este último precisarão ser formuladas questões científicas. Tais particularidades serão examinadas mais adiante, quando abordaremos, além destes, outros tipos de projeto.
- **Hipóteses**, se o projeto contiver questões científicas. Como vimos, hipóteses só estarão presentes se você tiver sentido necessidade de formulá-las (não é obrigatório nem opcional que sejam formuladas:

elas surgem necessariamente do esforço de pensar sobre um problema e se transformam em questões a serem investigadas). As hipóteses podem ser indicadas ao lado de cada questão ou na forma de destaque, por itálico ou qualquer outro recurso, de um segmento (ou da totalidade, se for o caso) da própria questão, uma vez que esta, com frequência, representa uma hipótese.

- **O tipo de abordagem proposta** (descrição sumária do tipo de pesquisa, com indicação sintética dos principais traços metodológicos).
- **O histórico da pesquisa ou proposta de ação.** No caso do projeto de pesquisa científica, não é o histórico do *tema* tratado: trata-se de dizer *como a pesquisa surgiu*, não de discorrer sobre o tema que ela aborda.

### 3.1.1 Os objetivos

Neste ponto, surgem duas possibilidades igualmente válidas:

- apresentar, já na Introdução, em seu trecho final, *como subitem*, os *objetivos* do projeto;
- colocá-los separadamente como item específico do projeto, na sequência imediata à Introdução.

Para o projeto de pesquisa científica (ver mais à frente observações relativas aos outros tipos de projeto) a segunda opção nos parece mais recomendável, já que facilita a imediata visualização do item. Nesse tipo de projeto, as questões apresentadas na Introdução já dão indicação suficiente dos objetivos, pois, como vimos, os objetivos de uma investigação especificamente científica desdobram-se, em sua quase totalidade, diretamente das questões formuladas. Atenção: é indispensável explicitar esse fato, para que o examinador possa entender o caminho que levou à formulação dos objetivos. Pode-se dizer, por exemplo, que “os objetivos aqui indicados desdobram-se diretamente das questões apresentadas acima”.

São excepcionais os casos em que um objetivo não é a própria questão, apenas formulada com redação que lhe retire o caráter de pergunta. Um exemplo seria quando o projeto, ao buscar responder as questões que propõe, ao mesmo tempo contribui para que ocorra algo externo a elas. Por exemplo, uma pesquisa que aborde personagens ainda não tratados pelo campo de estudos em que se insere poderá ter como objetivo “incluir [tais personagens] no campo de estudos [ao qual pertence a pesquisa]”. Trata-se de um objetivo prático, e não de compreensão, como seria se correspondesse a uma questão científica. Tal objetivo, como se nota, não se desdobra de nenhuma questão. Mas objetivos como esse, que não representam questões,

são (embora importantes) inteiramente secundários, num projeto de pesquisa científica. De qualquer modo, caso sejam formulados, uma referência a eles na *Justificativa* é obrigatória, pois indicam a relevância da pesquisa.

### 3.2 Justificativa

Na *Justificativa*, o que se deve fazer é mostrar qual é a importância da pesquisa ou atividade de extensão, *por que* vale a pena realizá-la. No caso do projeto de pesquisa científica, essa importância não necessariamente estará em trazer contribuições materiais para o planeta ou a humanidade. Pode ser, por exemplo (o que é mais comum) contribuir para o conhecimento de um determinado campo de estudos, esclarecendo relações, fornecendo dados quantitativos, apresentando sob novo ângulo elementos já estudados, e assim vai. Como se nota, o que é justificado nesse item são os *objetivos* colocados.

Para explicar como uma pesquisa vai contribuir com o conhecimento do campo de estudos em que se insere é preciso mostrar por que é possível e importante colocar as questões formuladas. Para tanto, é necessário mostrar que tais questões ainda não foram respondidas ou que ainda não o foram satisfatoriamente, devido a esta ou àquela razão, como, por exemplo, a não-consideração, em pesquisas anteriores, de dados que, na época em que estas foram realizadas, ainda não estavam disponíveis. Em outras palavras, é preciso mostrar que há um espaço não preenchido por pesquisas, isto é, alguma lacuna na bibliografia.

#### 3.2.1 As lacunas e a articulação entre *Justificativa* e *Referencial teórico*

Assim, num projeto de pesquisa científica, a *Justificativa* se articula diretamente com o *Referencial teórico*. A este a primeira deverá se reportar, informando, por exemplo, que as lacunas constatadas na bibliografia, as quais justificam as questões formuladas, serão nele examinadas detidamente. Como se nota, na *Justificativa* as lacunas serão apenas mencionadas, enquanto no *Referencial teórico* elas serão discutidas, comentadas, demonstradas em detalhes.

As lacunas e as questões articulam-se diretamente, pois as primeiras não existem em si mesmas, e sim *em relação* às segundas. Só haverá uma lacuna das pesquisas no que se refere a um determinado problema se, quanto a este, for possível colocar uma questão ainda não respondida ou, pelo menos, ainda não respondida satisfatoriamente. É claro que *sempre*, com relação a *qualquer* problema, haverá lacunas, constatadas mais cedo ou mais tarde.

O termo “lacuna” é pobre para denotar o que se quer dizer aqui, pois pode levar a imaginar um espaço vazio existente desde sempre, que apenas

espera para ser preenchido. Não é isso. A lacuna a que nos referimos é algo que foi *produzido*: é um “subproduto” das pesquisas feitas até o momento. É que cada pesquisa, uma vez concluída, pode abrir à sua frente um campo de investigação novo. Mesmo que as conclusões de uma pesquisa sejam corroboradas por todos os estudos posteriores, essas mesmas conclusões poderão constituir pontos de partida para outras pesquisas.

Assim, as lacunas que existem no século XXI podiam não existir na década de 1950, por exemplo, pois, nesse momento, as pesquisas ainda não haviam produzido as lacunas (isto é, aberto os espaços) para serem ocupados por outras pesquisas. Pela mesma razão, uma lacuna constatada no presente ano pode não ter existido no ano passado. Mesmo porque, entre os diversos impulsos para a formulação de questões, há que se mencionar as próprias mudanças na sociedade, que frequentemente as ensejam – e são as questões, repitamos, que explicitam o espaço a ser investigado, o qual estamos chamando aqui, um tanto impropriamente, de “lacuna”. A possibilidade de produzir conhecimento é infinita. O conhecimento, entendido como busca por compreender, é infinito. É por isso que nenhum conhecimento é definitivo, isto é, imune a questionamentos ou acréscimos. E isso é inteiramente positivo, pois do contrário (o que seria absurdo) não haveria por que pesquisar nem haveria possibilidade de o conhecimento humano crescer.

A palavra “lacuna” é pobre também porque pode levar a pensar que o conhecimento é apenas progressivo, isto é, que o preenchimento de um espaço de interrogação apenas corrobora o que já foi dito em outra pesquisa, da qual se parte. Porém, o uso que se faz desse espaço não é a simples ocupação de um terreno anexo ao preenchido por outra pesquisa, a qual é deixada assim “em paz”. A ocupação desse espaço pode ser – e com frequência é – o ponto do qual se parte para questionar pesquisas anteriores.

É devido à estreita articulação entre *Justificativa* e *Referencial teórico* que alguns modelos de projeto de pesquisa mesclam os dois itens num só (como, por exemplo, determina o edital do programa de pós-graduação em História da Unicamp de 2013, que pede uma “justificativa com base na discussão bibliográfica”). Como as questões colocadas no projeto nada mais são que os próprios objetivos deste, a *Justificativa* só pode ser a justificativa de tais objetivos. Ao justificar (explicar) a possibilidade das questões (isto é, o espaço que existe na bibliografia para serem colocadas) e sua importância (isto é, a conveniência e/ou importância/urgência de serem colocadas), ao mesmo tempo estarão sendo justificados os objetivos.

Em síntese, a relevância do projeto de pesquisa poderá ser demonstrada:

- pela sua contribuição prática (por exemplo, os conhecimentos produzidos poderão ser empregados para algum fim considerado importante);
- pela sua contribuição para preencher alguma “lacuna” constatada na bibliografia.

Quanto ao projeto que se coloque exclusivamente finalidades práticas, a justificativa estará na relevância do resultado a ser alcançado.

Alguns manuais sugerem que se informem na *Justificativa* dados relativos à trajetória do pesquisador e ao contexto em que se coloca a pesquisa, para ajudar a entender como surgiu o projeto<sup>5</sup>. Contudo, de acordo com a presente proposta, tais dados já serão fornecidos na Introdução, dispensando, portanto, sua apresentação na *Justificativa*.

### 3.3 Referencial teórico

Aquilo que se costuma chamar de *Referencial teórico*, *Revisão da literatura*, *Discussão bibliográfica* etc. é, em essência, uma discussão dos *objetivos* (que, no caso da pesquisa científica, são, fundamentalmente, as próprias questões, elaboradas para se tornarem frases sem ponto de interrogação) com base naquilo que já foi dito por outros autores a respeito do *problema*. Nesse item, você vai *dialogar* com esses autores. Você vai olhar para o problema sobre o qual está colocando questões (científicas ou práticas, dependendo do tipo de projeto), levando em conta aquilo que outras pessoas já disseram a respeito. Você vai examinar o estado da discussão a respeito e mostrar como o seu projeto aí se coloca. *É por meio do Referencial teórico que você insere a sua proposta no universo do debate acadêmico.*

#### 3.3.1 Teoria e referências teóricas

Por que a expressão “Referencial teórico”? Vale a pena atentar para a origem da palavra *teoria*. Vem do grego *theorein*, que significa “observar”,

---

<sup>5</sup> Por exemplo, Moura e Ferreira (2005), que dizem deva a Justificativa informar: “De onde surgiu inicialmente o tema que vai ser pesquisado, a relação com a experiência profissional e/ou estudos anteriores do autor, a inserção numa das linhas de pesquisa do curso ou programa de pós-graduação”. Coerentemente, essas autoras qualificam a Justificativa como “uma espécie de apresentação inicial do projeto, sua origem, tanto na história profissional do pesquisador como em termos do que se pretende responder com a investigação”, o que, em nossa avaliação, constitui elemento a ser mais propriamente alocado na Introdução.

“examinar”, “contemplar”, entre outros sentidos. O termo grego *theoría*, que deu origem à palavra *teoria*, significa “ação de observar” (PEREIRA, 1984). Parece bastante provável, ao autor do presente texto, que tal sentido original, que aponta para a ideia de focar a atenção em algo, tenha contribuído para a continuidade do uso do termo no âmbito dos que se dedicavam à atividade intelectual nas épocas posteriores ao período de hegemonia cultural grega no Mundo Antigo, porque, nessa esfera, o ato de *focar a atenção em algo* tem como finalidade mais destacada explicá-lo. Na atualidade, teoria é, fundamentalmente, um conjunto de proposições articuladas de forma coerente com o objetivo de explicar algo (note-se que esse conjunto pode em diversos casos expressar-se na forma sintética de uma equação matemática). Um tal conjunto implica uma determinada maneira de focar a atenção em algo, isto é, um determinado modo de *observar* algo.

De fato, como a origem da palavra indica, teoria é, essencialmente, um modo de “olhar” aquilo que se está estudando. Isso não significa que cada pesquisador, cada estudioso que produza um trabalho no qual faça uma contribuição própria e de alguma maneira diferenciada ao campo de estudos a que se dedica – e assim encontre um modo próprio de olhar um determinado ponto desse campo – tenha obrigatoriamente produzido uma teoria. Seu trabalho poderá, por exemplo, ter como pressuposto uma dada teoria já conhecida – e corroborar, em algum caso específico, a validade desta. Embora não venha a ser original quanto à teoria, ele será original, por exemplo, na descrição das relações que seu autor porventura estiver pesquisando, porque estas serão referentes a algum espaço, tempo, personagens ou quaisquer outros elementos específicos estudados.

Aquilo que a teoria busca explicar não precisa ser todo um universo de fenômenos. Pode ser apenas um fato específico, como no caso de algumas teorias históricas ou paleontológicas. Para a Revolução de 1930, a chegada do ser humano à América ou a extinção dos dinossauros, por exemplo, existem diversas explicações, que costumam (legitimamente) ser chamadas de teorias. São modos de olhar esses fatos, que representam explicações originais, as quais, por sua vez, são assumidas como pressupostos de outras pesquisas.

Não são apenas as obras que defendem uma teoria as que devem ser mencionadas ou discutidas no *Referencial teórico*, pois, neste, não serão tratadas exclusivamente as teorias que dizem respeito ao projeto e sim todas as colocações importantes para você discutir a sua questão – mesmo porque todas essas colocações estão necessariamente relacionadas a alguma teoria, explicitada ou não no texto que for citado. Num *Referencial teórico*, examinamos todos os modos de olhar que temos como *referência* para nosso projeto, sejam teorias propriamente ditas ou descrições, narrações ou explicações de elementos específicos com os quais tratamos diretamente ou que estejam

relacionados a nossa pesquisa. Trata-se de um *conjunto de referências teóricas* pertinentes ao problema que pretendemos estudar.

Aqui, “teórico” reassume o sentido mais amplo, que está na origem da palavra teoria, de uma qualidade referente ao ato de focar a atenção em algo com o fim de compreendê-lo, explicá-lo. Isto é, as referências que você escolhe para compreender algo, não importa se são teorias ou informações, são referências teóricas, pois você a elas recorre com essa finalidade. Em suma, tudo aquilo que é mobilizado para explicar algo é referência teórica, pois ajuda a “ver”, a observar, a enxergar, a conhecer o que se está estudando. A narração de um fato análogo ao que estamos investigando, por exemplo, é uma referência teórica, pois, servindo como elemento de comparação, nos auxilia a compreender o fato que é o foco de nossa atenção na pesquisa. Além disso, tal narração pode ser fruto de opções teóricas (no sentido de afinidade com teorias), explícitas ou implícitas, de modo que, ao nos referirmos a ela, podemos estar também apontando para esta ou aquela teoria. Por todas essas razões, os dados referentes ao fato que estudamos, produzidos por outras pesquisas, também são referências teóricas.

Embora não somente de teorias trate o *Referencial teórico*, parecem oportunas algumas observações sobre o conceito de *teoria*. Não necessariamente teoria é algo ultracomplexo, como popularmente se imagina. Aceitando-se a formulação do conceito de teoria científica, aqui proposto, como “um conjunto de proposições articuladas de forma coerente com o objetivo de explicar algo”, a única variação possível nessa formulação é o grau de complexidade nas proposições e na sua articulação, o que, obviamente, não altera o conceito. Uma teoria pode permanecer, é claro, como hipótese, caso dependa de uma pesquisa para ser considerada plausível e esta ainda não tenha sido feita.

Cabe advertir que a concepção de *teoria* aqui exposta diverge de outras, em especial a de Popper, como se sabe, um dos mais importantes autores na área de Teoria do Conhecimento, para quem “as teorias científicas são enunciados universais” (POPPER, 2007, p. 61). Como ele, outros estudiosos entendem que um dos elementos que definem essencialmente uma teoria é o fato de ela dizer algo de caráter universal. Isto é, para que algo que se diz seja considerado uma teoria seria indispensável que isso que se diz seja encarado por seu autor como válido para todo um universo de casos. Se adotássemos esse conceito, teríamos de excluir do campo da ciência grande parte do terreno das Ciências Humanas, em especial o da História, em cujo âmbito as explicações têm em vista quase sempre casos particulares, não universais. Sem dúvida, há quem o faça; mas não compartilhamos desse modo de ver, a não ser que se entenda que um universo pode ser formado por apenas um indivíduo (como um evento histórico, por exemplo) – esse

entendimento, contudo, retiraria a essência do sentido de “universal” que os autores que trabalham com tal conceito parecem lhe atribuir.

A experiência de ciência pensada por Popper é fundamentalmente a da Física, que busca, de fato, explicações universais para os fenômenos de que trata (que são mesmo universais). É partindo dessa referência (Física como modelo de ciência) que Popper trata do assunto. É ela que baliza praticamente toda a discussão sobre ciência anterior à sua inserção no debate. Não é dela que partimos aqui. Para o autor do presente texto, ciência é a ação que se inicia por um determinado tipo de questão, caracterizado pela busca de um tipo de conhecimento cujos elementos essenciais não são referências internas (como conceitos) à própria razão (como, na avaliação deste autor, ocorre com a Filosofia). Isto é, a ciência tem como elementos fundamentais a serem articulados em sua explicação referências *externas* à própria razão, como eventos observados, visões, imagens, fantasias, ideias, textos, emoções, comportamentos, fenômenos de qualquer tipo – e mesmo *teorias* (pois tudo isso são referências *tratadas pela razão*, e não a própria razão; lembremos que “mente” não é sinônimo de razão) – embora, evidentemente, as articule com as indispensáveis referências internas, sem as quais seria impossível pensar. Aqui não se nega que a Filosofia trabalhe com referências externas; apenas se afirma que suas referências são *fundamentalmente* as internas à razão (um estudo que não atenda a esse requisito não se poderia considerar filosofia e sim, no máximo, um estudo sobre filosofia) e que, inversamente, a ciência, embora utilize referências internas, trabalha *fundamentalmente* com as externas.

### 3.3.2 O Referencial teórico e as questões que você coloca

Dentre tudo o que outros disseram sobre o problema, você vai focalizar apenas aquilo que diz respeito às *suas questões*. Em outras palavras, no *Referencial teórico*, tudo deve estar articulado em função das questões que você coloca. O critério para mencionar algo nessa parte do projeto é a existência de alguma relação entre isso e as suas questões, pois são estas a razão de você se colocar no debate. Por esse motivo, as suas questões (ou parte delas, ou apenas a geral) devem figurar em algum ponto do *Referencial teórico*.

Um exemplo. Se a sua pesquisa tem caráter especificamente científico, se o problema que você vai estudar é o crescimento do interesse de microempresários por práticas contábeis padronizadas, e se a sua questão é “Em que medida o emprego de práticas contábeis padronizadas interfere na lucratividade do microempresário?”, não lhe interessa diretamente (isto é, para realizar sua pesquisa) saber como os microempresários têm acesso ao

conhecimento de tais práticas, embora isso tenha sido abordado por outros pesquisadores do mesmo problema. Você não vai deixar de procurar conhecer isso em algum momento, mas tal informação não deve ser colocada no *Referencial teórico*, pois não diz respeito diretamente ao seu projeto (caso já se disponha desse dado, o mesmo poderá ser alocado na Introdução, pois pode ajudar a entender o problema que suscitou a pesquisa).

Para o leitor-alvo do seu trabalho (que é sempre um examinador, de cujo parecer depende a aprovação da sua proposta de pesquisa), ler trechos com dados que não dizem respeito diretamente aos objetivos do projeto representam apenas um dispêndio de energia desnecessário e penoso por parte de quem já tem muitos afazeres. Em outras palavras, ninguém vai impressionar um avaliador ao inserir considerações, informações etc., não importa qual seja a sua importância para outras pesquisas, se elas não estiverem estreitamente articuladas com os objetivos do projeto. O efeito será negativo, pois indicará falta de clareza e dispersão na discussão bibliográfica. O examinador poderá concluir que você não sabe aproveitar o conjunto de conhecimentos existentes a respeito do tema a ser estudado, isto é, que não sabe articular suas questões com aquilo que é pertinente a elas e que já foi dito por outros autores.

### 3.4 Metodologia

Na parte do projeto intitulada *Metodologia*, você vai dizer como pretende fazer a sua pesquisa, isto é, quais passos vai percorrer para chegar aos objetivos que apresentou. A palavra “método” se origina diretamente do grego clássico *méthodos*, que pode ser traduzido por “caminho para chegar a um objetivo”, pois se origina, por sua vez, da combinação de dois outros termos gregos, *metá* e *hodós*. O último significa “rota”, “caminho”, “via”, “estrada”, “marcha”, “caminhada”, “viagem”. O primeiro tem, entre outros sentidos, o de “para” e é empregado como elemento de composição em várias palavras associadas à ideia de mudança e deslocamento. Assim, *método* é um termo inteiramente adequado e suficiente para indicar o que você pretende fazer para atingir seu objetivo: é o *caminho* que você escolheu para isso. Por essa razão, a parte do projeto em que você aponta os passos a serem dados nesse caminho poderia chamar-se Método, simplesmente. Contudo, o uso acabou por firmar a preferência pelo título Metodologia, embora este seja menos adequado, pois indica mais propriamente o estudo dos métodos: entre os significados de *logos*, também uma palavra grega (que entrou na composição do termo em questão), temos, além do sentido mais comum de “palavra”, o de “explicação”. Alguns também preferem usar a expressão “procedimentos

metodológicos” como título, mas, como se pode notar, não há qualquer razão minimamente fundamentada para preferir um ou outro dos dois títulos. A escolha é puramente arbitrária.

Cada passo indicado na *Metodologia* deve, na medida do possível e cabível, ser justificado. Isto é, devemos explicar por que optamos por fazer isto ou aquilo, por que este ou aquele passo mostrou-se preferível, em vista dos objetivos do projeto. Isto significa que os passos que você vai dar para realizar a pesquisa (e que deverão constar na *Metodologia*) serão escolhidos em função dos objetivos. Você vai examinar os objetivos específicos (pois a execução do objetivo geral só pode ocorrer por meio da execução dos específicos) um a um e se perguntar: o que eu devo fazer para atingir este objetivo? A resposta a essa *questão metodológica* será um dos passos da sua metodologia. Pode ser que o mesmo passo dê conta de vários objetivos, ou que um único objetivo exija vários passos. Ao apresentar cada passo, é importante dizer a qual *objetivo* ele se refere. Atenção: caso seu projeto implique a realização de entrevistas, é preciso, ao conceber as perguntas dirigidas aos entrevistados, ter em vista sua adequação para obter os dados necessários para responder as questões científicas formuladas, isto é, para atingir os objetivos propostos.

### 3.4.1 A classificação das pesquisas

O que interessa na *Metodologia* é indicar os *passos* a serem dados para chegar aos *objetivos*. Porém, pode ser conveniente indicar também como a sua pesquisa se classifica. Muitas páginas são ocupadas nos manuais de metodologia para classificar as pesquisas, e o leitor pode consultá-los para verificar em quais dessas classificações a sua pesquisa se encaixa. No presente texto, propomos certos critérios para a classificação das pesquisas, que em parte se alinham com os apresentados nos manuais de Metodologia e em parte deles se distanciam.

Para que se possa classificar uma pesquisa, é absolutamente indispensável, em primeiro lugar, identificar que *tipo de objetivos* foram formulados – se são objetivos “de compreensão” ou objetivos práticos<sup>6</sup>. Essa diferença entre objetivos acarreta uma distinção muito grande entre projetos, pois se seus objetivos forem fundamentalmente “de compreensão” e se *desdobrarem de questões científicas*, a pesquisa é científica<sup>7</sup>. Se considerarmos como tal

<sup>6</sup> Ver itens 1.1 e 1.2 deste texto.

<sup>7</sup> Se os objetivos se desdobrarem de questões filosóficas – a respeito desse tipo de questão, ver Vargas (2012) – a pesquisa será filosófica. Porém, o tipo de busca que a questão filosófica acarreta exige um grau de acúmulo de

(como aqui se propõe) toda pesquisa cujos objetivos expressam questões científicas, devemos incluir nessa classificação geral as pesquisas que costumam ser chamadas, nos manuais de Metodologia, de “bibliográfica”, “documental”, “experimental”, “ex-post facto”, “estudo de caso”, “estudo de coorte”, “levantamento” e “estudo de campo”. Se os objetivos da pesquisa forem fundamentalmente práticos, ela poderá ser tecnológica (que necessariamente inclui um aspecto experimental no seu desdobramento como pesquisa científica – ver adiante), poderá ser aquilo que se convencionou chamar de pesquisa-ação ou poderá ser uma “pesquisa participante”.

Cabem algumas rápidas palavras sobre esses tipos de pesquisa que acabamos de mencionar. Começaremos pelas classificáveis como propriamente científicas, cujos traços a elas costumeiramente atribuídos como essenciais apresentaremos e comentaremos.

- A **pesquisa bibliográfica** trabalha com todo tipo de textos, desde que *não* sejam entendidos como *documentos* (ver definição no próximo item): livros, teses, dissertações, revistas, jornais etc., não importa qual seja o suporte, se em papel ou eletrônico. Responde a questões que não se referem *especificamente* aos textos que aparecem nas publicações nem às publicações em si mesmas, considerados, cada um (textos e publicações), em sua individualidade, e sim a *temas* neles tratados. Isto é, o objetivo de uma pesquisa bibliográfica não seria, por exemplo, entender como um determinado jornal trata o tema tal, e sim buscar informações sobre esse tema no periódico. Assim, o que se costuma chamar de pesquisa bibliográfica é comumente apenas uma *fase* de determinada pesquisa, mais frequentemente uma etapa preliminar à pesquisa propriamente dita, embora seja comum que

---

referências processadas, de maturidade intelectual e de empenho pessoal que não tem como existir na graduação e apenas excepcionalmente se observaria na pós-graduação, seja esta em nível de mestrado ou de doutorado. A reflexão propriamente filosófica, por sua própria natureza, é rara. A esmagadora maioria dos trabalhos produzidos na área de filosofia não se colocam questões filosóficas, e sim questões científicas sobre temas (ou, na nomenclatura que adotamos aqui, problemas) de filosofia. Assim, o estudioso de Filosofia, embora seja capaz de uma reflexão filosófica (e por isso possa ser chamado, bastante impropriamente, de “filósofo”), produz, de modo geral, trabalhos científicos. Por todos esses motivos, um projeto de pesquisa própria e fundamentalmente filosófica dificilmente seria apresentado a um orientador; representaria, diversamente, um empreendimento de maturidade (intelectual), a ser realizado de maneira absolutamente autônoma (embora, formalmente, caso seu autor desejasse colocá-lo na forma de um texto, sua estrutura pudesse ser basicamente a mesma do projeto de pesquisa científica). Por todos esses motivos, também, não trataremos aqui desse tipo de projeto.

um pesquisador venha a sentir necessidade de uma volta à bibliografia já pesquisada depois de iniciada a investigação ou que passe a ter contato com nova bibliografia após iniciada a pesquisa. Uma pesquisa puramente bibliográfica só faz sentido no período especificamente de aprendizado do pesquisador. Um TCC (trabalho de conclusão de curso), por exemplo, pode permanecer no nível puramente bibliográfico<sup>8</sup>, dependendo daquilo a que o aluno se propuser estudar.

- A **pesquisa documental** trabalha com textos, imagens e/ou artefatos tridimensionais, entendidos como *documentos*. Documento é o *objeto* que, em certos tipos de investigação, corrobora, *em última instância*, aquilo que um pesquisador diz. Quem quer que queira discordar da proposição desse pesquisador deverá recorrer ao exame desse mesmo objeto. Um texto ou uma unidade constituída por vários textos e/ou imagens registrados num determinado suporte (como um livro, uma revista, um cartaz, um pergaminho, um papiro, um formulário, uma ficha etc.) não importa se papel, cerâmica, pedra, fita, mídia digital ou qualquer outro meio de registro que exista ou venha a existir, são, em si mesmos, documentos, mas a pesquisa que com eles trabalhar só poderá ser, num sentido mais “denso” da palavra, *documental*, se as questões que a orientam se referirem *especificamente* a eles, considerados, cada um, em sua individualidade, e não simples e fundamentalmente a *temas* neles tratados. Isto é, o objetivo de uma pesquisa documental, em tal sentido, não seria, por exemplo, simplesmente buscar informações sobre um determinado tema num jornal, e sim compreender como esse periódico trata o tema. Um *livro* pode ser considerado um documento, desde que a abordagem seja análoga à que acabamos de exemplificar (é esse o caso de teses sobre a obra de um determinado autor, que têm os textos deste como documentos). Por outro lado, ler artigos de revistas científicas, por exemplo, só pode ser considerado um procedimento de pesquisa documental se o que se busca ali é identificar algum traço característico dos próprios artigos (como uma visão ou metodologia predominante), encarados como o próprio foco do estudo. Se o que se busca são apenas informações úteis para compreender algum outro foco de estudo, não se trata de pesquisa documental, e sim de uma pesquisa bibliográfica. O que define uma pesquisa documental, nessa acepção da expressão, é o fato de se encarar o documento como o próprio foco do estudo, pelo menos em um dos níveis da investigação. Contudo, num sentido menos “denso” da expressão, também pode ser considerada uma pesquisa documental aquela que, não importa qual seja o caráter da questão científica que a oriente, trabalhe fundamentalmente com fontes primárias,

<sup>8</sup> Ver observações, mais adiante, sobre as (importantes) diferenças de estrutura em projetos de TCC e outros.

isto é, textos ou outras formas de registro ou expressão que tragam dados em primeira mão (fontes que costumam ser utilizadas para a elaboração de livros, artigos etc. de cunho acadêmico ou jornalístico). Nesse último caso (a investigação em fontes primárias, orientada por qualquer questão de caráter científico), a pesquisa propriamente documental pode ser apenas uma *fase* de uma pesquisa que trabalhe também com outras fontes, como entrevistas etc.

- A **pesquisa experimental** é aquela em que ocorre algum tipo de experimento, isto é, a sujeição de elementos inanimados (materiais, substâncias, artefatos etc.) ou indivíduos (plantas, animais, seres humanos) a certas condições ou situações para observar suas reações ou respostas. Há manuais que entendem como pesquisa experimental apenas um certo tipo de investigação, com a presença de grupos de controle e distribuição aleatória dos participantes dos grupos experimentais, que assegurem um alto nível de precisão aos resultados obtidos; mas essa não nos parece a melhor forma de classificação. A nosso ver, cabe reconhecer como experimental toda pesquisa em que há experimento, não importa qual o seu nível de precisão (mesmo porque investigações conduzidas estritamente em laboratório, na área de Química ou Biologia, por exemplo, não incluirão grupos experimentais de pessoas, portanto não precisarão se preocupar com a distribuição aleatória de seus participantes).
- Costuma ser chamada de **pesquisa ex-post facto** (“por meio do fato passado”, em latim) uma investigação que busca explicação para certo tipo de fatos passados. Não o tipo de fatos estudados pelo historiador, e sim fatos ligados à natureza de seres, isto é, fenômenos que, uma vez reproduzidas as condições que os ocasionaram, podem se repetir no presente ou no futuro. Nesse tipo de pesquisa, os fatos passados não interessam em si mesmos, como na pesquisa histórica; eles interessam como informações que podem explicar fenômenos sempre passíveis de ocorrência. É mais aplicada na área médica, para, por exemplo, encontrar as causas de certa doença (examinando-se a história médica de organismos por ela afetados).
- O **estudo de caso** propõe o exame de uma dada situação ou situações específicas, um dado indivíduo ou indivíduos, um dado evento ou eventos, determinada relação ou relações, determinado grupo ou grupos, determinada organização ou organizações, determinada família ou famílias etc. Traços que distinguem o estudo de caso são o fato de focar algo específico, que tenha uma identidade própria como ser individual, e o fato de as características particulares de tal ser lhe interessarem fundamentalmente (e não apenas, por exemplo, como um dado a ser quantificado), embora a busca de tais características no “caso” estudado geralmente tenha por finalidade obter dados para esclarecer aspectos do universo a que ele pertence. Seria um estudo

de caso, por exemplo, observar, ao longo de um ano, quais foram as implicações da adoção de padrões internacionais de contabilidade numa empresa de pequeno porte (universo: pequenas empresas que tenham adotado esse padrão), ou que respostas os integrantes de uma determinada aldeia indígena dão para a presença de garimpeiros em suas proximidades num certo período de tempo (universo: aldeias indígenas que estejam passando por situação semelhante).

- O **estudo de coorte** se faz pelo acompanhamento de grupos de indivíduos ao longo de um determinado período de tempo, com a finalidade de identificar relações entre variáveis, como o consumo de certo alimento e tal ou qual característica indicativa de saúde. Pode ser referente a um período passado, caso em que é feito com base em registros, ou a um período a iniciar-se no presente. É típico da área médica.
- O que diversos manuais chamam de **levantamento** é a busca de dados relativos a um certo universo de pessoas, por meio de entrevistas realizadas com uma parte deste (levantamento por amostragem) ou com a sua totalidade (como no caso dos censos). Cabe ponderar a esse respeito que, com mais frequência, o levantamento é, no âmbito acadêmico, apenas uma *parte* da pesquisa, visto que “pesquisar” não é, no sentido empregado aqui, somente procurar dados, e sim, também e fundamentalmente, empregá-los para com eles produzir inferências. Há que observar, também, que a expressão “levantamento” é usada para outras formas de obter dados: é comum (e legítimo) falar-se, por exemplo, em “levantamento da bibliografia”, referindo-se à ação de identificar o conjunto de títulos existentes a respeito de um assunto, ou “levantamento da documentação”, referindo-se à ação de identificar o conjunto dos documentos que interessem a uma determinada pesquisa.
- O **estudo de campo** costuma ser descrito nos manuais como uma investigação de caráter “qualitativo” (diversamente do “levantamento”, que teria caráter mais “quantitativo”) voltada à compreensão de um determinado grupo de pessoas (sua cultura, seus hábitos, suas relações, seus códigos etc.), como os integrantes de uma aldeia indígena, uma comunidade quilombola, os trabalhadores de um determinado ramo de atividade, sem-terra, assentados, estudantes, jovens que partilhem esta ou aquela referência de identidade, segmentos do universo feminino, entre outros. Contudo, é muito comum (e absolutamente correto) falar-se em “pesquisa de campo” como *um momento* de uma determinada pesquisa, caracterizado pela ida “a campo”, isto é, ao local ou ambiente em que serão coletados os dados. Uma pesquisa que inclui experimentos em laboratório (portanto de caráter *experimental*), por exemplo, poderá exigir a visita a este ou aquele local para retirar materiais, organismos etc. que serão depois analisados

e submetidos a testes. Empregada a expressão nesse sentido, “partir para campo” será necessário também em outros tipos de investigação, como o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa participante (ver descrição à frente para estas duas últimas categorias) ou mesmo o acima referido “levantamento”, no estrito sentido a ele conferido por manuais de Metodologia.

Resta apontar os traços essenciais da pesquisa tecnológica, da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que, devido à presença destacada, nelas, de objetivos práticos, foram aqui agrupadas separadamente por esse critério e indicadas a seguir.

- A **pesquisa tecnológica** busca solução para um problema prático, e por essa razão se inicia por uma questão prática; frequentemente, contudo, se desdobra numa pesquisa científica, pois a resolução de tal problema pode exigir a aplicação de conhecimentos científicos ainda não disponíveis, o que exige, por sua vez, a formulação de questões científicas (as quais são, como sabemos, questões “de compreensão”). A solução buscada pela pesquisa tecnológica para o problema prático por ela focalizado materializa-se na proposta de criação ou aperfeiçoamento de algum artefato, algum material, algum processo de produção ou algum método de execução de alguma atividade.
- A pesquisa-ação visa encontrar soluções para problemas que afetem um determinado coletivo de pessoas. Ela se inicia por questões científicas visando compreender esses problemas, mas está voltada para a busca de soluções para eles, de modo que se conclui propondo tais soluções. Assim, trata-se de uma combinação de pesquisa científica e formulação de propostas práticas. Porém, existem projetos denominados de pesquisa-ação que diferem bastante desse modelo, pois propõem iniciar uma pesquisa científica para posterior aplicação de seus resultados na execução de uma proposta de intervenção na realidade que já está *desde o início* definida.
- A pesquisa participante (que alguns consideram uma variedade de pesquisa-ação) também busca encontrar soluções para problemas que afetem um coletivo de pessoas. Do mesmo modo que a pesquisa-ação, inicia-se por questões científicas visando compreender os problemas e se conclui pela formulação de uma proposta de ação para resolvê-lo. Porém, diversamente desse tipo de pesquisa, um dos principais objetivos da pesquisa participante é que os próprios membros do coletivo identifiquem seus problemas e encontrem soluções para estes, de modo que se tornem sujeitos do conhecimento e de sua vida. Assim, a proposta de ação deve ser elaborada com a participação de todos os membros do coletivo que estiveram presentes nas atividades

realizadas ao longo da pesquisa. É um tipo de trabalho desenvolvido junto a segmentos menos favorecidos da população, grupos que se encontram sujeitos a poderes externos opressivos, situações precárias, problemáticas etc., como certas populações indígenas, quilombolas, trabalhadores, moradores de favelas, entre outros. A pesquisa participante não necessariamente é realizada na esfera da universidade.

Algumas dessas classificações podem soar bastante rebarbativas em certos casos em que ela é óbvia, como nos seguintes exemplos: uma pesquisa histórica é sempre documental (pois, como vimos, mesmo que o estudo aborde apenas livros ou artigos, estes deverão ser tratados como documentos para que de fato se trate de uma investigação em História), e pesquisas que proponham a investigação de propriedades de substâncias químicas sempre são experimentais.

Além desse nível de classificação, que de modo geral é bastante relevante, é comum a preocupação em dizer se a pesquisa é “qualitativa”, “quantitativa”, “descritiva” ou “explicativa”. A classificação em tais categorias mostra-se bastante problemática, porque estas últimas muito frequentemente se combinam. Dificilmente uma pesquisa acadêmica (que não seja um simples exercício escolar, de alcance reduzido) seria puramente quantitativa, pois, em investigações com status de pesquisa, efetuadas no âmbito da universidade, a aferição de quantidades, volumes, dimensões etc. só se faz para identificar uma dada *qualidade* em algo, a qual possibilite explicá-lo – exceto se estivermos pensando apenas numa *fase* da pesquisa, que tenha por finalidade específica produzir dados quantitativos. O mesmo pode ser dito para o objetivo de descrever algo: efetuar uma descrição (que com frequência inclui dados qualitativos e quantitativos) só faz sentido num trabalho científico quando pretendemos entender algo, isto é, *explicar* algo do que é descrito. Abordagens mais próximas do estritamente quantitativo ou descritivo cabem, mais propriamente, em estudos encomendados ou realizados por órgãos governamentais, sindicais, empresas e outras instituições não acadêmicas e gestores de modo geral (embora, mesmo aí, seja difícil imaginar a total ausência de interpretação), pois se supõe que os dados neles obtidos venham a ser mais profundamente analisados e interpretados pelos responsáveis pelas decisões que tais pesquisas visam orientar. Mas é possível encontrá-las em pesquisas de iniciação científica, no caso de estas serem encaradas por seu orientador como momentos de uma investigação maior, por ele conduzida, ou como produção de dados que possam ser posteriormente trabalhados pelo conjunto da comunidade científica (ou mesmo utilizados por gestores, em qualquer nível da administração pública, como pode ocorrer em certos projetos de extensão, que incluem momentos de pesquisa): por exemplo, a

descrição de um acervo de documentos, a identificação da flora encontrada num dado ambiente natural, a identificação das necessidades básicas de uma determinada comunidade etc.

Em projetos que combinem aspectos explicativos, descritivos, qualitativos e/ou quantitativos, pode ser indicada a ocorrência de cada um deles (ou da combinação de vários) em cada passo apresentado na Metodologia. Na Introdução, já se pode anunciar que haverá tal combinação.

### 3.4.2 A pesquisa “exploratória”

Esse tipo de pesquisa tem por objetivo proporcionar familiaridade com tal ou qual assunto (tema ou problema). Seu caráter é propriamente científico (sabendo-se que alguns tipos de projeto não especificamente de pesquisa científica, como o de pesquisa tecnológica e o de extensão, podem incluir momentos dedicados à pesquisa científica). É empreendido, comumente, por quem se encontra no início do processo de formação como pesquisador. Mas também pode ser proposto por quem, mesmo tendo maior experiência, ainda não pode colocar, a respeito daquilo que constitui seu foco de interesse, questões que conduzam a um nível de conhecimento mais aprofundado deste. Um TCC poderia ser classificado como pesquisa exploratória. Uma pesquisa em nível de iniciação científica também. De modo geral, não importa a graduação do pesquisador, um levantamento de dados, por pesquisa bibliográfica, documental, por entrevistas ou por qualquer outro meio, visando obter um conhecimento preliminar, ainda não aprofundado, de algo, é pesquisa exploratória. Note-se também que esta pode assumir formatos diversos de pesquisa, como os chamados levantamento ou estudo de caso.

A pesquisa exploratória pode ser:

- *Um momento anterior à própria elaboração do projeto de pesquisa.* A expressão “pré-projeto” encontra aqui sua acepção mais adequada, a nosso ver: assim poderia ser chamada, muito propriamente, uma proposta de pesquisa cujo objetivo é obter familiaridade com um determinado assunto, desde que exista a perspectiva de aprofundamento posterior.
- *Um passo dentro da sequência metodológica a que o pesquisador se propôs.* Pode ser necessário, em certa etapa (prevista ou não) de um projeto de pesquisa, obter dados preliminares a respeito disto ou daquilo, para que, com base neles, se trace uma estratégia de investigação com relação a um ou mais itens específicos, os quais, por sua natureza, não haveria como serem prévios e minimamente conhecidos pelo

pesquisador. Em outros termos, numa pesquisa exploratória, são formuladas questões (“de compreensão”) com perfil mais genérico, menos específico, como: “Qual é o nível de renda da população tal?”, “Quais são os recursos alimentícios à disposição dessa população?”, “Como se caracterizam as moradias dessa população?” etc. Isso porque, nesse caso, não há dados suficientes, previamente disponíveis, para a formulação de questões mais complexas; essas primeiras são para as últimas uma condição necessária. Como se vê, a questão geral (que corresponde, portanto, ao *objetivo* geral dessa etapa da investigação) a ser respondida no caso seria: “Quais são as condições de vida da população x?”.

### 3.5 Cronograma

O *Cronograma* mostra como os passos que você escolheu para chegar ao seu objetivo se distribuem no tempo. Assim, todos os procedimentos que aparecerem na *Metodologia* (e somente eles, é claro) devem aparecer no *Cronograma*. Tudo o que está no *Cronograma* deve estar na *Metodologia*, mas é evidente que nem tudo que está na *Metodologia* pode figurar no *Cronograma*, pois, nela, os passos são explicados, justificados e, se necessário, classificados, sendo que nada disso cabe em uma simples distribuição de procedimentos ao longo de um período de tempo. Os passos devem ser apresentados como itens, somente na forma de *títulos* (o mais possível sintéticos) que indiquem do que se trata cada um deles. Não deve ser adicionada nenhuma explicação nem comentário a seu respeito (isso deve ser feito exclusivamente na parte anterior, correspondente à metodologia adotada).

### 3.6 Materiais e equipamentos

O título deste item pode ser apenas “Materiais” ou qualquer outro que se julgue mais adequado para indicar os recursos físicos necessários à execução do projeto. Obviamente, inúmeros projetos não necessitarão deste item.

### 3.7 Orçamento

Neste item, devem ser indicados os gastos que você terá que fazer para realizar a pesquisa. Assim, ele só constará do projeto se você for pedir verba para uma instância financiadora.

## 4 A ESTRUTURA DE CADA TIPO DE PROJETO

Os itens de um projeto podem (e devem) variar conforme a necessidade de seu autor ou as exigências da instituição a que a proposta for apresentada. Aqui foram listados apenas alguns dos itens mais frequentes.

Cabe destacar que os projetos acadêmicos podem ter objetivos de cunhos bastante distintos. Podem buscar fundamentalmente a produção de conhecimento científico – esse é o caso do projeto de pesquisa científica. Podem também propor fundamentalmente uma ação prática: esse é caso do projeto de extensão e do projeto de pesquisa tecnológica. Num projeto de extensão, propõe-se uma “intervenção” numa dada realidade, com o fim de levar alguma contribuição direta à sociedade. Num projeto de pesquisa tecnológica, propõe-se aplicar conhecimentos para a solução de algum problema prático, o que geralmente exige também a produção de conhecimento científico ou a ela conduz (de modo que tal projeto comumente combina objetivos práticos com objetivos que chamaremos “de compreensão”, por corresponderem a questões científicas, classificáveis do mesmo modo).

### 4.1 Projeto de pesquisa científica

Abaixo, apontamos os itens que nos parecem fundamentais no projeto de pesquisa científica. Eles já foram comentados mais atrás, quando discutimos a estrutura dos projetos acadêmicos em geral; contudo, parece-nos conveniente explicitá-los aqui para evitar equívocos e facilitar a consulta. Dos oito itens já mencionados, que valem para todos os tipos de projetos – *Introdução*, *Objetivos*, *Justificativa*, *Referencial teórico*, *Metodologia*, *Cronograma*, *Materiais* (presente dependendo do caso) e *Orçamento* (também a ser elaborado conforme o caso) – mencionaremos apenas os dois primeiros, pois os outros já foram tratados suficientemente.

#### Introdução

- **Apresentação e descrição do problema a ser abordado**
- **Informações que ajudem a entender o problema.**
- **As questões (geral e específicas) que orientam a pesquisa.**
- **Hipóteses** para responder às questões colocadas, caso sua necessidade seja sentida. Atenção: se as hipóteses puderem ser colocadas na forma de questões, serão questões científicas, e como tal devem ser

apresentadas (esse caráter de hipóteses, implícito em tais questões, poderá ser assinalado em local apropriado da Introdução).

- **O tipo de abordagem proposta** (apresentado sumariamente).
- **O histórico da pesquisa.**

### Objetivos

- **Esclarecimento sobre o modo como foram elaborados os objetivos.** Explicar que em sua totalidade, ou na quase totalidade, se for o caso, representam um desdobramento direto, literal, das questões formuladas. Isso é importante para que o leitor tenha ciência da opção metodológica do autor ao elaborar seu projeto. Cabe notar que é por isso que as questões científicas, embora correspondam aos objetivos (portanto estejam implícitas nestes), devem aparecer na Introdução. Se não figurarem nesse primeiro item, não há como o leitor entender que os objetivos se originaram das questões.
- **Objetivo geral.** Como vimos, corresponde à questão geral.
- **Objetivos específicos.** Correspondente, da mesma forma, às questões específicas.

## 4.2 Os projetos de pesquisa tecnológica, pesquisa-ação, pesquisa participante, extensão e TCC

Os itens que compõem a estrutura geral dos projetos de pesquisa tecnológica, pesquisa-ação, pesquisa participante e extensão são os mesmos do projeto de pesquisa científica. Porém, o tipo de questões e de objetivos vai diferir muito em relação ao de uma pesquisa científica, o que vai acarretar certas diferenças no interior de cada um daqueles itens. A seguir, procuraremos sintetizar os elementos que propomos para compor cada um deles (observe-se que o que está em negrito corresponde a conteúdos, apenas em alguns casos podendo ser aproveitado como modelo para elaborar subtítulos). Serão mencionados os cinco primeiros itens listados acima, sobre os quais há esclarecimentos específicos a serem feitos.

### 4.2.1 Projeto de pesquisa tecnológica

#### Introdução

- **O problema** que suscitou a formulação da proposta prática. *Problema* é entendido aqui, do mesmo modo que no caso da pesquisa científica, como *a situação que enseja a colocação de uma questão*, e não como a

própria questão – embora, no caso, se trate de uma questão prática. Por exemplo, numa dada universidade, há muito gasto com energia elétrica (esse é o problema). Diante disso, formula-se uma questão prática: “O que poderia ser feito para aproveitar fontes alternativas para a geração de eletricidade nesse local?”. Em resposta, será elaborada uma *proposta prática*, como o desenvolvimento de artefatos que possibilitem o aproveitamento das fontes alternativas; caso não estejam disponíveis conhecimentos científicos para a execução dessa proposta, serão formuladas também *questões científicas*. Isso será detalhado no subitem Objetivos (tratado mais adiante).

- **Informações que ajudem a entender o problema.**
- **Objetivos**
  - a) **Objetivos práticos** (distinguindo-se o objetivo geral e os objetivos específicos).
  - b) **Objetivos de pesquisa científica.** Em princípio, não há necessidade de distinguir-se objetivos gerais de específicos, visto que todos serão específicos, pois estarão todos subordinados ao esclarecimento de questões pontuais que se coloquem para a execução dos objetivos práticos (isto é, as propostas práticas). As questões que tiverem originado os objetivos de pesquisa científica estarão subordinadas aos objetivos práticos.
    - Note-se que, no caso desse tipo de projeto, devido à presença de objetivos práticos ao lado de questões científicas, não convém segregar os objetivos num item separado, *fora* da Introdução; eles constituem um item que *faz parte* da Introdução. No projeto de pesquisa científica, tal separação pode ser feita, pois as questões científicas devem ser apresentadas *antes* dos objetivos, esclarecendo-se devidamente que foram elas que os originaram. No projeto de pesquisa tecnológica, os principais objetivos são práticos, o mais geral deles não se originando de uma questão; por isso, deixar de apresentá-los na Introdução seria deixar de fornecer uma informação indispensável para que o leitor possa compreender o intento do autor. Assim, os objetivos figuram como um subitem da Introdução (destacado por um título subordinado a ela) – o que, de resto, como vimos, também pode ser feito no projeto de pesquisa científica.
- **Hipóteses** para responder as questões científicas, caso se sinta a necessidade de estas últimas serem formuladas. Às questões práticas não correspondem hipóteses, e sim *propostas*. Em manuais de Metodologia, por vezes encontramos a expressão “hipóteses de ação”, para indicar possibilidades cogitadas, examinadas e debatidas antes da formulação de propostas de ação. Não vemos necessidade de estender dessa forma o sentido do termo “hipótese” (o que ocasiona

uma inconveniente dubiedade conceitual), visto que *propostas* podem ser formuladas tanto para implementação direta como para prévia ponderação e debate.

- **O tipo de abordagem proposta** (indicado de maneira sumária).
- **O histórico da pesquisa.** Elaborar como indicado para o projeto de pesquisa científica.

### **Justificativa**

Deve ser apontada a contribuição prática da pesquisa (por exemplo, a utilidade do artefato que se pretende construir) e sua contribuição para preencher alguma “lacuna” existente na bibliografia, no que concerne aos conhecimentos científicos que se pretende produzir (caso tenham sido formuladas questões científicas).

## **Referencial teórico**

A proposta prática deve ser discutida diante do conjunto das propostas consideradas similares, porventura existentes, e/ou diante de outras cuja menção se julgue pertinente por algum motivo. Também deve ser evidenciada e discutida a lacuna porventura constatada nos conhecimentos científicos necessários à realização da proposta prática. Uma particularidade: como as referências para o projeto poderão ser fundamentalmente empíricas, a expressão “referencial teórico” soa um tanto inapropriada; assim, pode ser preferível o subtítulo “Revisão da literatura” ou “Estado do problema”.

## **Metodologia**

A apresentação da metodologia adotada deve ser desdobrada em duas partes: a referente à execução da proposta prática (mencionando-se a opção por modelos de cálculos, tipos de componentes de artefatos, localizações, dimensões etc., por exemplo) e a referente à pesquisa propriamente científica (caso esta de fato se faça presente).

### **4.2.2 Projeto de pesquisa-ação**

#### **Introdução**

- **O problema** que suscitou a formulação das questões científicas e da proposta prática.
- **Informações** que ajudem a entender o problema.

- **Objetivos.** Embora a **pesquisa-ação** esteja voltada para a busca de soluções para problemas que afetem determinado coletivo, portanto inclua objetivos práticos, a condição para a elaboração destes é a realização da pesquisa (que vai responder a *questões científicas* relativas ao problema). Assim, o *projeto* que propuser esse tipo de pesquisa só poderia, em princípio, apresentar um intento muito geral e indefinido como objetivo prático – por exemplo, “formular propostas de ação para... [tratar tal problema]”. Os objetivos de pesquisa científica, originados de questões científicas, é que seriam o elemento fundamental e preponderante. Contudo, como vimos, na prática há projetos que se denominam de pesquisa-ação mas que, de fato, constituem uma articulação entre projeto de pesquisa científica e projeto de intervenção na realidade previamente determinado. Tais projetos poderão apresentar, assim, um considerável número de objetivos práticos claramente definidos, juntamente com os objetivos de pesquisa científica (ou simplesmente “objetivos de pesquisa”). Seja como for, no projeto, é indispensável separar uns e outros de maneira inequívoca, em duas listas: uma de objetivos práticos e outra com objetivos de pesquisa, distinguindo-se, em cada uma das duas, os gerais e os específicos. Devido à combinação de pesquisa e intervenção, é preferível (pelas razões já colocadas com relação ao projeto de pesquisa tecnológica), que os objetivos figurem como subitem da Introdução, na ordem seguinte:

**a) objetivos de pesquisa científica**

**b) objetivos práticos**

- Hipóteses para as questões científicas, caso estas últimas tenham sido formuladas (e caso se sinta necessidade das primeiras).
- O histórico da pesquisa (como foi indicado para o projeto de pesquisa científica).

**Justificativa**

Apontar a contribuição da pesquisa para o preenchimento da “lacuna” que se houver constatado na bibliografia com relação às questões científicas formuladas e sua contribuição prática.

**Referencial teórico**

Discutir em primeiro lugar a lacuna mencionada acima e, depois, a proposta de ação (comparando esta última com outras que possam ter sido apresentadas ou implementadas).

## Metodologia

Deve conter duas partes: uma relativa à pesquisa científica e outra referente à proposta prática.

### 4.2.3 Projeto de pesquisa participante

#### Introdução

- O **problema** que suscitou a proposta.
- **Informações que ajudem a entender preliminarmente o problema.** Trata-se de informações de caráter preliminar porque são dados obtidos a partir de observações externas, sendo que a pesquisa propõe um conhecimento do problema a partir “de dentro”, ou seja, produzido pelos próprios integrantes do coletivo que é foco da proposta.
- **Questões científicas** que se colocam diante do problema.
- Hipóteses para as questões científicas. Poderão ser apresentadas em seguida a cada questão.
- **Objetivos.** Haverá *objetivos de pesquisa científica* (desdobrados diretamente das questões científicas), voltados à compreensão do problema, sabendo-se (e explicitando-se no projeto) que tais objetivos deverão ser propostos ao coletivo e por este discutidos e possivelmente modificados, enriquecidos ou rejeitados – e *objetivos práticos*, voltados à busca de meios para que o coletivo venha a participar da proposta. Como no caso dos projetos de pesquisa tecnológica e pesquisa-ação, é recomendável alocar os objetivos na Introdução, como subitem, devido à importância da indicação dos objetivos práticos para a compreensão da proposta.
- **O histórico da proposta de pesquisa** (ver, também neste caso, o indicado para o projeto de pesquisa científica).

#### Justificativa

Mostrar, de modo sintético, a “lacuna” que se houver constatado na bibliografia com relação às questões científicas formuladas e como a pesquisa contribuirá para preenchê-la. Apontar também a contribuição prática da pesquisa.

#### Referencial teórico

Proceder como no projeto de pesquisa-ação.

## Metodologia

Nesse tipo de projeto, a pesquisa científica (a busca de compreensão do problema) é indissociável da proposta prática, que visa propiciar que o próprio coletivo produza conhecimento e formule soluções para o(s) problema(s) que o afetam, por ele mesmo identificados. Os passos previstos pelos autores do projeto para sua realização deverão levar em conta as implicações desse caráter da proposta.

### 4.2.4 Projeto de extensão<sup>9</sup>

#### Introdução

- **O problema** que suscitou a formulação da proposta prática. Vale o que se disse para o projeto de pesquisa tecnológica (exceto, é claro, o exemplo mencionado).
- **Informações que ajudem a entender o problema.**
- **Objetivos.** Deve-se distinguir o objetivo geral dos objetivos específicos. Como no caso dos projetos de pesquisa tecnológica, pesquisa-ação e pesquisa participante, a presença de objetivos práticos (que podem ser chamados de objetivos de extensão) exige a indicação destes dentro da própria Introdução, na forma de um subitem. Se houver também objetivos de pesquisa (derivados de questões “de compreensão”), estes devem figurar em subitem distinto.
- **O histórico da pesquisa.** Como indicado para o projeto de pesquisa científica.

#### Justificativa

Deve ser apontada a contribuição do projeto para o público visado.

#### Referencial teórico

Vale o dito para o projeto de pesquisa tecnológica: a proposta deve ser discutida diante do conjunto das propostas consideradas similares, porventura existentes, e/ou diante de outras cuja menção se julgue pertinente por algum motivo. Caso não haja outras propostas a mencionar, no *Referencial teórico* podemos nos restringir a discutir (isso não pode faltar em nenhum caso) o que outros autores disseram a respeito do problema que suscitou a proposta, de modo que esta seja relacionada com tal conteúdo. A não ser, é claro, que ninguém antes haja abordado o mesmo problema.

<sup>9</sup> Para uma orientação quanto à elaboração dos objetivos do trabalho de extensão a partir de questões previamente formuladas, consulte-se Vargas (2012).

## Metodologia

Devem ser traçados os passos a serem dados para a execução da proposta.

### 4.2.5 O projeto de TCC

De modo geral, um TCC, embora tenha caráter de pesquisa científica, é fruto de uma pesquisa exclusivamente exploratória. Assim, um projeto de TCC não tem como seguir inteiramente o modelo de pesquisa científica proposto aqui. Os itens principais podem ser: *Introdução*, *Objetivos*, *Justificativa*, *Referencial teórico* e *Cronograma*. O projeto deve apresentar, também, no final, como todo trabalho acadêmico, a lista de textos mencionados e/ou consultados. Anexos podem ser necessários, como um esboço de questionário de entrevista. Na sequência, apresentamos uma sugestão de itens para compor a estrutura desse tipo de projeto, a qual varia conforme a instituição, o curso ou o orientador.

#### Introdução

- **O problema** a ser tratado, isto é, **a situação que deu ensejo à formulação da questão transformada em objetivo geral**. Em vez de problema, também pode ser simplesmente um **tema**<sup>10</sup>.
- **As questões (geral e específicas) que orientam a pesquisa**.
- **O tipo de abordagem proposta** (dizer que se trata de uma pesquisa exploratória).
- **Hipóteses** para responder às questões colocadas. Note-se que elas podem corresponder às próprias questões específicas, se estas indagarem sobre possibilidades aventadas.
- **O histórico da pesquisa**. Dizer *como a pesquisa surgiu*. Isto é, explicar de onde veio o interesse por estudar o problema ou tema.

#### Objetivos

- **Esclarecimento sobre o modo como foram elaborados os objetivos**. Explicar que na totalidade, ou na quase totalidade, se for o caso, representam um desdobramento das questões formuladas.
- **Objetivo geral**
- **Objetivos específicos**

---

<sup>10</sup> Ver nota 4.

### **Justificativa**

Deve ser indicada a relevância da pesquisa. Mesmo não se tratando de uma investigação propriamente original (pois pode se restringir a um mapeamento do debate existente a respeito do problema ou tema), a pesquisa pode ser aproveitada por outros que se interessem pelo assunto, e nisso estará sua relevância.

### **Referencial teórico**

Aqui deve ser feita uma exposição do que o autor do trabalho conhece a respeito do debate existente sobre o problema ou tema. Um TCC tem comumente como uma de suas finalidades, senão a única finalidade, traçar um quadro geral do debate a respeito de um determinado assunto. Como esse será um *resultado* do trabalho, obviamente não poderá estar presente já no projeto (como se buscaria alcançar no caso de um projeto de mestrado ou doutorado).

### **Metodologia**

- **Reafirmação do caráter exploratório da pesquisa.**
- **Listagem de todos os passos necessários para a realização da pesquisa,** um por um e na forma de itens. Embora, a rigor, a redação do trabalho não faça parte da metodologia da pesquisa propriamente dita, deverá figurar como último item desta.

### **Cronograma**

Proceder como recomendado no item 7 deste texto.

## **4.2.5.1 Exemplo de projeto de TCC**

Apresentamos, a seguir, um exemplo de projeto de TCC.

## **A FORMAÇÃO DA AUTO-IMAGEM DO INDIVÍDUO COMO PROFISSIONAL**

### **INTRODUÇÃO**

Este projeto aborda o tema da auto-imagem do indivíduo como profissional. Como se sabe, tal imagem pode afetar o desempenho do indivíduo

em sua carreira. Com a investigação aqui proposta, visamos responder à seguinte questão, de caráter geral:

- *O que conta para a formação da auto-imagem do indivíduo como profissional?*

Àquela primeira questão, subordinam-se as seguintes, de caráter específico, que necessitamos responder para que uma resposta fundamentada possa ser apresentada à questão geral. Tais questões correspondem a *hipóteses* para responder à questão geral. A hipótese propriamente dita, presente em cada uma das questões específicas, vai destacada em itálico dentro da própria questão ou fora dela, entre parênteses:

- *A experiência da infância pré-escolar é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- Em que medida *tal experiência é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- *A experiência no Ensino Fundamental e Médio é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- Em que medida *a experiência no Ensino Fundamental e Médio é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- *A experiência no Ensino Superior é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- Em que medida *a experiência no Ensino Superior é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- *A experiência no desempenho da profissão é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- Em que medida *a experiência no desempenho da profissão é importante para a formação dessa auto-imagem?*
- *Que experiências na infância pré-escolar, no Ensino Fundamental e Médio, no Ensino Superior e no desempenho da profissão foram determinantes para a formação da auto-imagem dos indivíduos a serem entrevistados?*
- Entre os indivíduos a serem entrevistados, alguns passaram por alguma forma de psicoterapia?
- No caso de terem passado por psicoterapia, esta contou para a formação da auto-imagem desses indivíduos como profissionais? (Hipótese: *essa experiência, caso tenha ocorrido, pode ter contado para a formação da auto-imagem.*)
- Em que medida *a experiência com a psicoterapia pode ter contado para a formação da auto-imagem desses indivíduos como profissionais?*

(Hipótese: *no caso de ter passado por psicoterapia, essa experiência pode ter contado para a formação da auto-imagem.*)

- Qual é o efeito, sobre a auto-imagem de alguém como profissional, da leitura de textos que tenham por finalidade a elevação da auto-estima? (Não há hipótese.)
- *A auto-imagem geral do indivíduo interfere na sua auto-imagem como profissional?*

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, por meio da qual esperamos reunir o maior volume possível de informações sobre o tema, a fim de, na medida do factível, responder as questões acima, sem pretensão, obviamente, de esgotá-las. Ao responder essas questões, como resultado teremos sistematizado as informações disponíveis na bibliografia sobre o assunto [11].

A proposta surgiu, de um lado, devido à necessidade colocada pela obrigação acadêmica de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso e, de outro, devido a nossas próprias angústias com relação às condições em que se pode ter sucesso na carreira profissional, uma das quais parece ser a auto-imagem do indivíduo.

## OBJETIVOS

Como se poderá observar, os objetivos aqui expostos, com exceção do último entre os de caráter específico, desdobram-se diretamente das questões que norteiam nossa proposta de pesquisa:

### Objetivo geral

- Determinar (na medida do possível, dentro das limitações inerentes a um TCC) o que conta para a formação da auto-imagem do indivíduo como profissional.

### Objetivos específicos

Determinar (também na medida do possível, tendo em vista as limitações próprias de um TCC):

---

<sup>11</sup> Note-se que esse resultado esperado da pesquisa pode ser apresentado também como objetivo – o único objetivo prático da pesquisa.

- se a experiência da infância pré-escolar é importante para a formação dessa auto-imagem;
- em que medida tal experiência é importante para a formação dessa auto-imagem;
- se a experiência no Ensino Fundamental e Médio é importante para a formação dessa auto-imagem;
- em que medida a experiência no Ensino Fundamental e Médio é importante para a formação dessa auto-imagem;
- se a experiência no Ensino Superior é importante para a formação dessa auto-imagem;
- em que medida a experiência no Ensino Superior é importante para a formação dessa auto-imagem;
- se a experiência no desempenho da profissão é importante para a formação dessa auto-imagem;
- em que medida a experiência no desempenho da profissão é importante para a formação dessa auto-imagem;
- que experiências na infância pré-escolar, no Ensino Fundamental e Médio, no Ensino Superior e no desempenho da profissão foram determinantes para a formação da auto-imagem dos indivíduos a serem entrevistados;
- se os indivíduos a serem entrevistados passaram por alguma forma de psicoterapia;
- em que medida a experiência com a psicoterapia contou para a formação da auto-imagem desses indivíduos como profissionais;
- qual é o efeito, sobre a auto-imagem de alguém como profissional, da leitura de textos que tenham por finalidade a elevação da auto-estima;
- se a auto-imagem geral do indivíduo interfere na sua auto-imagem como profissional;
- sistematizar as informações disponíveis na bibliografia sobre o assunto.

## JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa está, de um lado, em sistematizar as informações disponíveis na bibliografia sobre o tema, de modo a responder as questões sobre ele colocadas, o que é de interesse para todos que busquem esclarecimento a respeito do mesmo. De outro, em fornecer dados adicionais, oriundos das entrevistas a serem realizadas, que também podem ser utilizados por outros pesquisadores.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Dispomos no momento de um reduzido volume de referências para o tratamento do tema, as quais serão enriquecidas no desenrolar da pesquisa. Destacaremos aqui as visões de... [tais ou quais autores], referências que representam nosso ponto de partida para a investigação aqui proposta. [segue-se a descrição dessas visões, a identificação do que nelas é consensual ou divergente e o modo como respondem (se o fizerem) as questões colocadas pelo pesquisador].

## METODOLOGIA

Para responder às questões que correspondem aos objetivos desta pesquisa (que, como já dissemos, tem caráter exploratório), escolhemos dois procedimentos complementares, a serem executados no mesmo período de tempo: análise de bibliografia e realização de entrevistas. Tais procedimentos desdobram-se nos seguintes passos:

- fazer um levantamento da bibliografia disponível a respeito do tema escolhido para a pesquisa;
- identificar, nessa bibliografia, as visões existentes sobre o tema;
- buscar o diálogo existente entre os autores que integram essa bibliografia;
- realizar entrevistas com dez profissionais da área de Marketing;
- tabular os dados obtidos com as entrevistas;
- analisar e interpretar os dados obtidos com as entrevistas, cotejando-os com o que é dito na bibliografia, a fim de encontrar consonâncias e/ou variações em relação a esta.
- formular, se for o caso, questões adicionais para orientar a pesquisa, as quais, sendo possível, procuraremos responder até a redação final do TCC e, não sendo, reservaremos para futuras investigações.

Reconhecemos que o número de entrevistas proposto nem de longe é suficiente para formar um quadro que baste para esgotar nossas necessidades de dados. Contudo, esse número, que corresponde a nossas possibilidades materiais no momento, basta para fornecer indicações úteis, que certamente serão aproveitadas na pesquisa.

Escolhemos a área de Marketing para a seleção dos profissionais a serem entrevistados por ser aquela com a qual temos maior contato e pela qual

temos maior interesse pessoal. Para favorecer o caráter aleatório da seleção, faremos um sorteio com o nome de todas as empresas da área que contem com profissionais na região de [...]. Entraremos em contato por telefone e/ou correspondência eletrônica para combinar a realização das entrevistas. No momento do primeiro contato, solicitaremos que o profissional mais antigo nos receba, por acreditarmos que sua maior experiência nos facilite encontrar um volume maior de dados de nosso interesse. As entrevistas incluirão questões fechadas e abertas, conforme consta do Anexo, que traz um questionário com tal finalidade.

Após reunidos e analisados todos os dados disponíveis, daremos início à redação do trabalho.

## **CRONOGRAMA**

- Levantamento da bibliografia disponível.....primeiras duas semanas
- Identificação, na bibliografia, das visões existentes sobre o tema.....3<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> semana
- Delineamento do diálogo existente entre os autores.....3<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> semana
- Realização das entrevistas.....3<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> semana
- Tabulação dos dados obtidos com as entrevistas.....13<sup>a</sup> semana
- Análise e interpretação dos dados obtidos com as entrevistas.....13<sup>a</sup> semana
- Formulação, se for o caso, de questões adicionais para orientar a pesquisa.....14<sup>a</sup> semana
- Resposta às questões adicionais, se possível.....14<sup>a</sup> semana
- Redação final do trabalho.....14<sup>a</sup> à 18<sup>a</sup> semana

### **4.3 Projetos sem cunho acadêmico**

Outro tipo de projeto, que não tem cunho propriamente acadêmico, a não ser como conteúdo ou exercício escolar no âmbito de alguns cursos, como o de Administração (e por isso não foi tratado aqui), tem caráter fundamentalmente prático (embora sua execução *possa*, é claro, resultar em conhecimentos novos e suscitar questões “de compreensão”): é aquele

que se destina a aplicação em certos ambientes, como, por exemplo, uma empresa, e constitui essencialmente uma proposta de ação. Para a elaboração desse tipo de projeto (que comumente segue os padrões apontados no manual conhecido como Guia do PMBOK<sup>12</sup>), parte do que foi dito aqui pode, a nosso ver, ser aproveitada, como a necessidade de identificação de um problema e de formular-se questões – em primeiro lugar, “de compreensão”, visando entender aspectos do problema; em segundo lugar, práticas, representando propostas de ação diante do diagnóstico efetuado por meio das questões.

## 5 A LISTAGEM DOS TÍTULOS RELACIONADOS AO PROJETO

As duas formas mais conhecidas de listar os livros, artigos etc. relacionados ao texto acadêmico são **Referências bibliográficas** (ou simplesmente **Referências**) e **Bibliografia**. Propomos, aqui, usar, também, caso se considere conveniente, a forma de **Bibliografia consultada**. As diferenças são as seguintes:

- *Referências bibliográficas*: só o que foi citado no texto.
- *Bibliografia*: tudo que foi consultado e diz respeito ao trabalho, tenha ou não sido citado no texto.
- *Bibliografia consultada*: o que foi consultado mas não consta das referências (isto é, não consta do que foi citado no texto).

O item **Bibliografia consultada** só deve aparecer caso se deseje apresentar, em listas separadas, o que foi citado no projeto e aquilo que foi consultado e é relevante para a pesquisa, mas que não foi citado. Assim, a **Bibliografia consultada** só deve aparecer quando você tiver apresentado as **Referências bibliográficas** e nunca quando optar pela **Bibliografia**. A vantagem de incluir a **Bibliografia consultada** está em permitir que o leitor confira mais facilmente aquilo que foi citado no texto (pois estará numa lista à parte, as **Referências bibliográficas**, e não misturado ao que não foi citado, como seria se a opção fosse a **Bibliografia**), sem deixar de mencionar aquilo que o autor compulsou para produzi-lo.

---

<sup>12</sup> A sigla significa Project Management Body of Knowledge (Corpo – ou Conjunto – de conhecimentos em Gestão de Projetos). Esse manual é publicado pelo PMI (Project Management Institute – Instituto de Gestão de Projetos), associação de profissionais da área, com sede nos EUA, que tem ramificações em várias partes do mundo, incluindo o Brasil.

- Atenção:
- Tanto **Referências bibliográficas** como **Bibliografia** ou **Bibliografia consultada** *incluem* o que for obtido na internet.
  - Em tais listas, diversamente de uma prática em certa medida corrente, não nos parece recomendável mencionar por extenso apenas o último sobrenome do autor, indicando os outros somente por suas iniciais. O primeiro nome e pelo menos um dos sobrenomes intermediários devem ser colocados por extenso. Caso contrário, temos os seguintes inconvenientes: risco de confusão com outros autores cujas iniciais sejam as mesmas, a possibilidade de omitir-se um sobrenome pelo qual o autor seja mais conhecido e a impossibilidade de identificar se o autor é do sexo masculino ou feminino.

A nosso ver, a(s) lista(s) de títulos deve(m) ser alocada(s) ao final do projeto, como *último* elemento deste, para que o leitor não precise compulsar várias páginas de apêndices ou anexos, de trás para diante, a fim de procurar os títulos citados pelo sistema autor-data. A localização que propomos para tais listas difere da recomendada pela norma 14724 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), que trata da elaboração de trabalhos acadêmicos. Essa norma determina que a lista de títulos seja alocada *antes* de apêndices e anexos.

Como se observa, as normas da ABNT para a elaboração de trabalhos acadêmicos são aqui encaradas como aquilo que de fato são: *orientações* – e não *legislação* (como frequente e equivocadamente são vistas). É perfeitamente legítimo deixar de seguir esta ou aquela norma tida como consensual quando isso se mostra necessário ou mais adequado àquilo que queremos indicar num texto acadêmico<sup>13</sup>. Para utilizar a solução que porventura haja encontrado para expressar aquilo que deseja comunicar, o autor do texto acadêmico não precisa esperar que a mesma seja incorporada às normas. Ele não estará transgredindo nenhuma lei, porque essas normas não têm caráter de lei. Trata-se de convenções, que existem para *facilitar o entendimento da expressão autoral, e não para limitá-la*. Um dos motivos de mudarem constantemente é a busca de adequação a esse objetivo. A citada norma 14724, aliás, se refere a trabalhos acadêmicos com introdução, desenvolvimento e conclusão, e esse não é o caso do projeto, que é um texto segmentado em

<sup>13</sup> Um exemplo de explicitação de tal atitude está na recomendação da Universidade Federal do Paraná-Sistema de Bibliotecas (2007, p. 26, nota 2) de, ao mencionar-se, no corpo do texto, autores que concordem entre si a respeito de algo, fazê-lo obedecendo à ordem cronológica em que seus trabalhos foram publicados, e não pela ordem alfabética de seus nomes, como prescreve a ABNT.

itens e obviamente sem conclusão, visto que propõe *fazer* algo (portanto, algo que ainda está por ser feito). Conclusão existirá apenas no *relatório* da pesquisa, a ser elaborado quando esta houver sido terminada – mas mesmo nesse caso recomenda-se aqui que a(s) lista(s) de textos citados ou consultados seja(m) alocada(s) na última parte do trabalho. Enfim, o texto acadêmico é fundamentalmente um território de liberdade e criatividade, exercidas, é claro, com objetivos claramente definidos. Tais objetivos são soberanos – e a busca pela sua realização é o critério para a escolha do caminho a seguir, seja na elaboração do projeto, seja na exposição dos seus resultados.

Aquilo que, no âmbito das atividades de pesquisa, tem caráter mais aproximado ao de uma legislação são as resoluções dos conselhos profissionais, que determinam, por exemplo, critérios para aceitar-se a realização de pesquisas do ponto de vista ético. Observamos que as normas da ABNT a que nos referimos aqui são aquelas relativas à elaboração de trabalhos acadêmicos e ao modo de citação, que não podem ser colocadas no mesmo nível que outras dessa entidade privada, como, por exemplo, as relativas à fabricação de brinquedos, pão francês, bicicletas, segurança em transporte, palitos de fósforo ou energia nuclear, as quais, elaboradas por comitês específicos da associação, devem ser seguidas à risca, pois do contrário podem estar ameaçadas a saúde e a segurança das pessoas, de modo geral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: RIGOR CIENTÍFICO E NORMAS CONSENSUAIS**

Cabe registrar, por fim, que aquilo que se vê nos manuais de Metodologia (e tudo o que se propôs no presente texto) é a expressão da prática dos pesquisadores, e não o inverso. O que os pesquisadores fazem e se mostra válido deve ser (e com frequência é) incorporado nesses manuais (e nas normas da ABNT), aceitando-se como da natureza da atividade científica que haverá sempre um espaço de indefinição, em certos aspectos dessa atividade, entre o que consensualmente se considera recomendável fazer e aquilo que efetivamente se pratica, não por simples ignorância de normas, e sim devido às necessidades sentidas por aqueles que criteriosamente desenvolvem suas pesquisas. A metodologia científica é um espaço de experimentação e mudança, e não apenas um conjunto de regras. Do contrário, a ciência não seria o que é. O “rigor” científico não é rigidez: é atenção constante ao imperativo de precisão; e para que esta seja alcançada o mais possível, é indispensável flexibilidade, para adaptar, modificar ou abandonar procedimentos sempre que necessário. Em outras palavras, rigor científico implica flexibilidade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. 12. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.
- MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1005.
- PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. Porto: Apostolado da Imprensa, 1984.
- POPPER, Karl R. *A lógica da pesquisa científica*. 13. reimp. São Paulo: Cultrix, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. *Citações e notas de rodapé*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- VARGAS, João Tristan. Pesquisa, reflexão, extensão: tipos de questões. In: SOUZA, Maria de Fátima Matos de; MORAIS, Andrei Santos de. (Org.). *Origem e Evolução do Conhecimento*. São Paulo: Acquerello, 2012, p. 161-184.