A RETÓRICA DO MEDO

A RETÓRICA DO MEDO

Ana Lúcia Magalhães
Luiz Antonio Ferreira
Maria Flávia Figueiredo
(Orgs.)

São Paulo
2015

Composição
Cristal Impressos LTDA.

Revisão Técnica
Ana Lúcia Magalhães
Luiz Antonio Ferreira

Revisão Ortográfica
Maria Flávia de Figueiredo

Diagramação
Ana Lúcia Magalhães

Capa
Anderson de Medeiros Lima

Colaboradores
Ana Cláudia Ferreira da Silveira
Ana Cristina Carmelino
Ana Lúcia Magalhães
Anderson de Medeiros Lima
Cláudia N. B. Abuchaim de Oliveira
Elizabeth Cieri
Jarbas Vargas Nascimento
João Hilton Sayeg-Siqueira
Lilian Ghiuro Passarelli
Lineide Salvador Mosca
Luci Ferreira Azevedo
Luciana Bracarense
Luiz Antonio Ferreira
Márcia Acebedo Lois
Maria Flávia Figueiredo
Maria de Lourdes e Silva Pereira
Paulo Ramos
Samuel Cardoso Santana
Sandra Maria Barbosa Farias

Realização
Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos

Conselho Editorial
Ana Cristina Carmelino – UNIFESP/UFES
Ana Lúcia Magalhães – PUC-SP/FATEC
Ana Paula Pinto – Universidade Católica de Portugal
Cândido Oliveira Martins – Universidade Católica de Portugal
Eliana Magrini Fochi – FATEC
João Hilton Sayeg Siqueira – PUC-SP
Lia Cupertino Duarte Albino – FATEC
Luiz Antônio Ferreira – PUC-SP
Maria Cecília de Miranda N. Coelho – UFMG
Maria Flávia Figueiredo – UNIFRAN
Orlando R. Kelm – Universidade do Texas

MAGALHÃES, Ana Lúcia; FERREIRA, Luiz Antonio; FIGUEIREDO, Maria Flávia (Orgs). Retórica do Medo. 2ª edição revista e ampliada. Franca, SP: Cristal/São Paulo: Grupo ERA, 2015.

ISBN: 978-85-61949-25-9

1. Linguística 2. Retórica 3. Análise do Discurso

CDD-410

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, inclusive por meio de processos xerográficos, incluindo ainda o uso da internet, sem a permissão expressa de Ana Lúcia Magalhães, Maria Flávia Figueiredo ou Luiz Antonio Ferreira (Lei nº 9.610, de 19.02.1998)

SUMÁRIO

Contornos retóricos do medo 11
Luiz Antonio Ferreira

O medo na escola: aspectos retóricos e filosóficos 29
Ana Lúcia Magalhães

Leitura e escrita: monstros possíveis de se vencer na escola? 51
Maria de Lourdes e Silva Pereira
Sandra Maria Barbosa Farias

Professor, um refém do medo? 75
Cláudia Neli Borragini Abuchaim de Oliveira
Elizabeth Cieri

A retórica na sala de aula como sugestão para amenizar conflitos 89
Marcia Acebedo Loi
Anderson de Medeiros Lima

Do medo à arte na produção de textos universitários 105
Luciana Bracarense

Orientação sexual e medo na escolha 117
Lucy Ferreira Azevedo

O discurso do medo e o silêncio 137
Lineide Salvador Mosca

A emergência do sujeito e suas relações com a confiança e o medo no discurso de autoajuda 145
Jarbas Vargas Nascimento

A arte de enunciar o medo 169
João Hilton Sayeg-Siqueira

Medo do papel em branco 117
Lílian Ghiuro Passarelli

Medo ou temor? Aproximações e afastamentos de sentidos no texto bíblico 195
Ana Cláudia Ferreira da Silveira
Maria Flávia Figueiredo
Samuel Cardoso Santana

Medo e humor: o caso de Ubaldo, o paranóico 209
Ana Cristina Carmelino
Paulo Ramos

PREFÁCIO

Se o homem está inteiro nas suas paixões, pensá-las e observar seus movimentos torna-se exigência, pois, longe de simplesmente complementar o mundo, como podem sugerir os que cultivam as ciências duras, a paixão é, de certa maneira, o campo das nossas ações cotidianas. É também o espaço da retórica, uma disciplina que explora, examina e constrói os discursos do homem.

É nesse contexto apaixonado (ou de encantamento) que o Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos tem especulado sobre os fenômenos retóricos e apresenta, não sem desprezar a necessária contribuição do *logos,* o resultado de suas últimas discussões: treze textos que procuram conduzir o leitor ao entendimento discursivo das origens e manifestações do medo como paixão.

O ensaio de abertura, de Luiz Antonio Ferreira, constrói os contornos retóricos do medo a partir do homem apaziguado na normalidade e segurança dos vazios retóricos. Repentinamente, porém, um ato retórico se insufla no seio social e, transportado pela palavra, o auditório é conduzido para a beira do abismo do medo, que se infiltra no cotidiano, na História, nos espaços institucionais e políticos e acaba por influenciar potentemente o agir humano.

Ana Lúcia Magalhães questiona se o homem vive em meio ao medo ou se tal paixão é um movimento anárquico. "Até que ponto nos afeta? ", pergunta a autora. Para tentar responder essa questão fundamental, retoma estudos filosóficos e retóricos a partir de Platão e Aristóteles com passagem por Hobbes, Descartes, Espinosa e culmina em Meyer e Greimas. Ao final aplica os conceitos a uma pesquisa sobre os medos observados em alunos e professores no ensino superior.

Maria de Lourdes e Silva Pereira e Sandra Maria Barbosa Farias apresentam duas experiências com alunos do ensino Fundamental II e Ensino Superior para mostrar como leitura e escrita são consideradas monstros difíceis de domar. As autoras tecem considerações sobre a paixão do medo e estabelecem

possíveis estratégias de combate a ele, fundamentadas em estudiosos no assunto.

Cláudia Abuchaim e Elizabeth Cieri refletem sobre a condição docente diante dos contornos do medo. O professor, por vezes, envolto por perturbações derivadas do medo, apaga o *ethos* de líder seguro e consciente, estabelecido em décadas passadas. O agir pedagógico, filtrado por diversos atos retóricos, constrói um monstro que cresce e subverte a hierarquia natural pelo *pathos* construído a partir dos planos financeiro, metodológico e acadêmico. O temor, então, apresenta-se como consequência natural.

O ensaio de Anderson Medeiros e Marcia Lois expõe a inquietude apresentada pelos profissionais da educação, e reflete sobre os conflitos geradores de medo ocorridos em sala de aula a partir de diferentes graus de aceitabilidade do discurso. Os autores comentam a perplexidade desses profissionais ante a inexistência de fórmulas elaboradas pela comunidade científica que possam solucionar tal paixão.

O texto de Luciana Bracarense insere a arte como forma de neutralizar os temores observados pela tradição acadêmica no evento da produção textual, de paralisar o desconforto e propor uma alternativa ao medo. A partir da leitura de obras de Machado de Assis e Shakespeare, regidos pelo tema paixões, os alunos foram levados a produzir textos escritos a respeito dos resultados, significativos no sentido de neutralização do estado de medo.

Lucy Ferreira Azevedo discute, em seu texto, o medo de falar sobre sexualidade, tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para isso, conduziu um grupo de pesquisadoras a pensar o temor como paixão, como inquietação. Os resultados da pesquisa conduzida junto a professores, coordenadores e diretores auxiliam na compreensão do estabelecimento do medo subjacente ao discurso do docente, apesar da paixão pelo educar.

O texto de Lineide Mosca examina a interação dialógica do silêncio como negociação dos limites do medo. A paixão do medo é refletida na retórica do silêncio e pela análise do filme

Homens e Deuses, dirigido por Xavier Beauvois. Mosca enfatiza a construção de uma narrativa que funciona como argumento e culmina na morte do grupo de monges, imersos na partilha de grandes tristezas Digite a equação aqui.derivadas do contexto violento do sistema colonialista da França após curtos momentos de felicidade extraídos de coisas simples.

Jarbas Vargas Nascimento apresenta uma abordagem interdiscursiva sobre o medo no discurso de autoajuda, o qual parte do princípio de que o homem é moldado pelo medo. Embora tais discursos proponham enfrentamento por meio de orientações sociais e subjetivas, o autor afirma que eles podem contribuir para a construção do medo, uma vez que recomendam mudanças (desconhecidas) de atitudes como solução imediata para questões vitais.

João Hilton Sayeg-Siqueira, em seu trabalho, apresenta a retórica do medo sob duas perspectivas: a retórica e a psicológica. A primeira trata o temor sob o ponto de vista aristotélico, paixão despertada ante um mal futuro capaz de produzir dor ou morte. A segunda identifica o medo como alerta, receio, crença. Por meio de citações, o autor classifica e analisa dezessete diferentes situações de medo.

O texto de Lílian Ghiuro Passarelli tem como foco o medo do papel em branco. Com base em depoimentos de alunos, observa que esses diferenciam o ato de escrever da prática da redação escolar. Diante disso, a autora levanta a hipótese de que as causas do medo do papel em branco sejam decorrentes de um ensino de redação baseado em uma prática burocratizada e higienista, que se propõe a uma mera "limpeza" na superfície textual. Para contrapor a essa tendência, a autora propõe um ensino voltado para o processo da escrita, buscando ressignificar o ensino da escrita por meio da "intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos".

Ana Cláudia Ferreira da Silveira, Maria Flávia Figueiredo e Samuel Cardoso Santana dedicam seu texto à reflexão dos possíveis significados adquiridos pelos termos *temor* e *medo* nos textos bíblicos. Os autores observam que os textos aristotélicos

trazem o termo grego *fobos* e suas variantes declinadas para designar a paixão do medo; porém, as versões portuguesas da *Retórica* de Aristóteles designam essa paixão, tanto pela palavra temor, como pela palavra medo. Assim, o objetivo dos autores é demonstrar que, na Bíblia, esses dois vocábulos não se comportam, necessariamente, como sinônimos, o que conduz a uma significativa reflexão em termos hermenêuticos.

Para refletir sobre a paixão do temor, Ana Cristina Carmelino e Paulo Ramos reativam a memória do medo durante a ditadura. Para isso, partem do fato de que, no regime militar, a instauração do medo era uma das estratégias de imposição da ordem no contexto brasileiro. Em seguida, demonstram que esse momento de medo vivido no país se refletiu nas criações humorísticas do cartunista Henfil, mormente nas histórias de *Ubaldo, o Paranoico*. Com uma rica análise de tirinhas, o texto de Carmelino e Ramos traz uma contribuição relevante para o entendimento da relação entre a paixão do medo e seus reflexos na construção do humor.

Entregamos aos leitores o resultado das reflexões sobre a paixão do medo, que, tratado em formas variadas pretende mostrar a posição investigativa do Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos. Por meio de algumas investidas no misterioso mundo do discurso e nos meandros das paixões humanas, o objetivo do trabalho é despertar o desejo de conhecer mais sobre retórica, efetivamente nossa grande paixão.

Ana Lúcia Magalhães
Luiz Antonio Ferreira
Maria Flávia Figueiredo

Contornos retóricos do medo

Luiz Antonio Ferreira

I – Antes de qualquer retórica

Para quem tem medo, suco de amora é sangue. A memória, no caso, ancorada em impressões subjetivas, instaura uma verdade e vivencia a falácia da causa comum: dois acontecimentos são tomados como causa um do outro e não se leva em conta que ambos são causados por um terceiro. Alguns, mais frágeis, se estiverem em um cenário propício, podem desmaiar diante dessa impressão falaciosa, pois o medo, de algum modo, é o pai da invenção. Conta, para seu agir criativo, com a potencialidade grandiosa da mente humana, capaz de vivenciar um cenário singular de formas muito diversas, uma vez que a intensidade do medo é realçada pelo histórico de vida de cada um. Diante do "sangue" de amora, as ideias de causa, consequência, fato, verdade e verossimilhança oscilam momentaneamente e revelam metáforas do existir, normalmente traduzidas em excentricidades singularmente humanas. O interessante é que figurativizamos o mundo de forma bastante razoável e, por isso, o corpo dá sinais claros de alteração nervosa, menos ou mais intensa, de acordo com os contornos criativos de nossa mente. Enfim, por mais que sejamos racionais, vemos o mundo de forma apaixonada. O medo, seja ele qual for, é verossímil.

Assim, o homem, amedrontado, na Caverna de suas paixões, toma a aparência pelo real e vive realisticamente as ilusões, sempre mais fortes do que a realidade intelectual. O medo, para o homem, é sempre carregado de um arrebatamento violento e perturbador (*héxeis)* que, da Antiguidade à Idade Moderna foi considerado como um dos diferentes tipos de movimentos experimentados na alma e no corpo, ligado, portanto, às emoções e aos afetos. Como o medo, em muitos momentos, não passa pela mediação do discurso, veste-se com os próprios movimentos da

alma e se revela como fenômeno que atinge graus insuportáveis (modernamente considerados patológicos) ou cria arestas tão intensas que se traduzem, nas limitações do verbal, em algo como pânico ou ansiedade. Nesse sentido, o medo é mesmo a hora do corvo bicando em nós, o momento em que a razão se vê desarmada e frágil. Em nossos dias, Zygmunt Bauman (2008), numa tentativa de traduzi-lo em palavras, conceitua-o como o nome que atribuímos às nossas dúvidas, à nossa falta de compreensão da ameaça que nos atinge e do que deve ser tomado em relação a ela, para fazê-la parar ou enfrentá-la. O conceito de Bauman, como vemos, justifica-se em termos cognitivos, embora, como Freud (1986), procure deixar claro que se enraíza no inconsciente e não em formas racionais de ação. As visões sobre esse fenômeno humano vão mudando e, como afirma Foucault em História da Loucura na Idade Clássica (1997), as paixões da alma vão deixando de pertencer à Metafísica, à Ética e à Política para se tornarem, pouco a pouco, objeto de estudo da Medicina, da Clínica e da Psicologia científica. Não mais são consideradas como vícios ou virtudes, mas por deixarem de ser paixões ficam sob a suspeita de serem doença. (Chauí, 1996, p. 44)

Esse medo primeiro, que pode ser considerado como categoria ontológica e psicológica do ser humano, que nos põe na face do abismo, prescinde do discurso. Simplesmente é. E não deixa dúvidas quanto à sua existência. Não se contrapõe à bravura, não se deixa abalar pelos ditames sociais que o categorizam como a antítese da coragem e encaminham toda a educação para o enfrentamento. Esse medo inominável não nos oferece a lógica do preferível, do aceitável, do razoável. Simplesmente refuta o que há de sábio em nós e se aninha, como um feitor autoritário, dentro do invólucro que, insensatamente, chamamos de nosso corpo, e que, na verdade, apesar de toda a ciência, pouco dominamos.

II Dimensões do medo no ato retórico

O medo, visto como fenômeno ontológico e profundamente humano, reside no espaço do impensado, do

indizível. Permite, porém, "variações sobre o mesmo tema" quando envereda pelos intrincados caminhos do discurso. Em qualquer caso, poderoso e rapidíssimo, suspende, desarma e desorienta a razão. Ousado, retira de nós o crivo do ridículo, exacerba a inibição, afugenta a naturalidade e, sem antídoto imediato, instaura o horror. Nunca está no que conhecemos por zona de conforto e sempre e sempre atua nas entranhas humanas.

Preservado por sua natureza terrificante, infiltra-se, como produto elaborado no seio do discurso, do exterior para o interior do homem. É possível reconhecê-lo quando ocupa um vazio retórico e o preenche com argumentos de natureza histórica, institucional ou subjetiva. Essa concepção de medo, que intenta abolir o tempo da consciência, atua, sobretudo, no fluir do próprio tempo e quase sempre se mostra como uma afecção capaz de mudar o destino. É, enfim, um fenômeno destituído da vestimenta da palavra.

Por outro lado, como o medo só existe em função do outro (seja ele qual for), pode ser provocado por artifícios retóricos bem simples ou altamente intrincados. Argumentar, louvar, censurar, esclarecer e instruir são componentes fundamentais da ação retórica. Como um artifício discursivo especial, o ato retórico objetiva modificar os juízos, sem que necessariamente precise mentir ou iludir o auditório. Pode, por isso, alterar os sentimentos de dor e de prazer no ouvinte para levá-lo a tomar decisões, a agir conforme o modelo de valores e sentimentos constituído no discurso. O ato retórico produz, desse modo, efeito nos afetos e nas emoções do ser vivente. O que se depreende é que a argumentação não tem como finalidade a adesão puramente intelectual. Visa, sim, incitar à ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação. (PERELMAN, 1993, p. 131).

a) As palavras do inimigo e o cotidiano

Comumente, quando a normalidade e a segurança se acomodam nos vazios retóricos, um problema, de qualquer natureza, acelera os domínios do discurso e esforça-se por colocar

o homem apaziguado diante do abismo do medo. Sempre foi assim na História. Vestido de palavras, aforismos, provérbios, louvores, alegorias, longas narrações, argumentos muito elaborados, o medo é apresentado como o fio da navalha. Quando produto retórico, nasce no parto da problematologia e se fortalece do exterior para o interior, com o intuito de alterar os afetos para atingir, muito depois, a razão.

A esse respeito, poucos homens têm medo da navalha nas mãos do barbeiro. Poucos homens têm medo do próprio barbeiro. Bastaria, porém, que alguém perguntasse a um deles: "*Como você pode confiar naquele barbeiro? "* para que um vazio retórico fosse preenchido, imediatamente, pela dúvida, pela interrogatividade. O orador poderia, então, continuar a falar, como se estivesse dando uma informação verdadeira e necessária: *"Aquele barbeiro tem apresentado ultimamente um comportamento agressivo, quase homicida e deu para rir estranhamente nas últimas semanas. "*. A representação do mundo e da figura do barbeiro, colocado no centro de um discurso que se pretende persuasivo, objetiva alterar os espíritos: o que sempre foi uma ferramenta de trabalho pode tornar-se uma perigosa arma mortífera. A figura amigável e tranquila do barbeiro converte-se, de repente, na face monstruosa da dissimulação, da hipocrisia, do instinto animal. Um sorriso educado e bonachão, no contexto retórico criado, modifica-se para mostrar a ânsia animalesca do assassino. O auditório, ainda que esteja na mesma barbearia de sempre, vê o pequeno salão pintado com as cores do terror e enfrenta a antessala do inferno ou uma escura câmara de tortura. No auditório, remanesce, como *pathos*, não mais o *metus existimationis,* ligado ao receio da opinião alheia, mas sim o próprio *metus,* intenso e poderoso que, pelo discurso, provoca a insegurança da consciência.

O exemplo é bem simples, mas a potência discursiva contida em "agressivo", "homicida" e "estranhamente" desarranja a disciplina mental do auditório, pois o orador projeta, do exterior para o interior, um anormal perigoso. É a eficácia do discurso que ocupa um espaço antes impensado, capaz de dominar os fios tênues da razão, abalar a confiança para, como efeito patêmico,

fazer aflorar o medo em seres mais suscetíveis à opinião alheia.

Como existia um vazio retórico, ancorado na plácida rotina da barbearia e na confiança que despertava no auditório, o ato retórico em si, pautando-se na retórica das paixões, forjou um problema, problematizou o cotidiano e, como acontece em casos assim, não propiciou tempo para que o auditório, particular no caso, pudesse responder às questões fundamentais que envolveram o próprio problema: O que foi dito é legítimo? De onde vem a legitimidade? O que está em questão de fato existe? Estamos de acordo sobre o fato e o próprio objeto? Que fato é esse? (Meyer, 1998, p 35). Pode-se racionalizar a atitude do barbeiro, mas o medo primeiro já estará alojado confortavelmente no universo das paixões do auditório. A conclusão, nesse caso, parece indicar que, no exercício da retórica do amedrontar, o medo, visto como produto da eficácia, se antecipa, como sempre e furiosamente, às possíveis respostas racionais. Como monstro aterrorizante, solicita ações imediatas e o ato retórico que sustenta esse discurso reforça e imprime valores ao existir quando, por exploração do gênero laudatório e uso de argumentos de amplificação, provoca alteração patética no auditório.

O medo, então, como produto discursivo, pode ligar-se à teoria da problematicidade, de Meyer (1998), que considera, na linguagem, o par pergunta-resposta como fundamental. O filósofo vê o *pathos* como a dimensão retórica da interlocução. O *ethos*, nesse caso, tem o orador como princípio ligado ao argumento de autoridade. O *pathos* comporta as perguntas do auditório, as emoções experimentadas diante dessas perguntas e suas respostas, além dos valores que justificam a seus olhos essas respostas e essas perguntas. O resultado é sempre eficaz, pois, a reação responsiva é componente inalienável do ato retórico e, como afirma Breton (2003), nenhuma parte do homem escapa à afirmação de sua afetividade nos momentos em que fala ou se cala. Como os movimentos passionais antecipam-se à razão, é fácil compreender que, no plano retórico, o medo é uma pergunta sem resposta.

b) Dizem que... – O medo que se infiltra na História

O medo é sempre o mesmo, mas veste-se de forma diferente para cada ocasião. O discurso amedrontador, que sempre encontra espaço no cotidiano, pode surgir como produto de ato retórico constituído a partir da concepção de medo como um fenômeno que atua, sobretudo, no fluir do próprio tempo (o medo sempre se projeta para o futuro). Esse ato retórico, quando bem urdido, quase sempre se mostra como uma afecção capaz de mudar o destino. Um bom exemplo encontra-se no discurso sobre Thomas Hobbes (1588-1679), que teria nascido prematuramente, em face do sobressalto de sua mãe com as notícias de que a Armada Espanhola estaria se aproximando da Inglaterra. Janine Ribeiro (1989) ilustra o evento:

> Existiu na Inglaterra um grande **medo** de 1588: a nação protestante aguardando a invasão espanhola, as povoações ribeirinhas espreitando o desembarque da armada que se temia invencível. **Não faltaram alarmes falsos**: especialmente na finisterra inglesa, a Cornualha; num desses **pânicos** nasceu Thomas Hobbes, de parto prematuro – 'minha mãe pariu gêmeos: eu e o medo', como recordará, autobiógrafo, daí a noventa anos. [...] O medo, gêmeo de um pensador, marcando- o desde o nascimento, enlaçado com ele feito **herança** ou gene, como seu direito ou natureza; a vida e obra de Hobbes são pontuados por esta paixão. (RIBEIRO, 1989, p. 17, grifos nossos)

O medo que se infiltrou nas entranhas da mãe do filósofo, provavelmente aproveitou-se de um desses "alarmes falsos", "de um desses pânicos" para criar as convulsões prematuras que deram origem ao bebê Hobbes. Pelo jeito, tornou-se, de fato, herança genética, pois Hobbes, anos mais tarde declararia: "O medo foi a única paixão de minha vida" (Ribeiro, 1989, p. 17). O terror de Hobbes, por mais que tenha justificativas históricas e reais, nasceu como reflexo discursivo e potentemente retórico.

Aristóteles (s/d), que analisa as paixões nos tratados que versam sobre a arte da palavra, afirma que o temor é um certo desgosto ou preocupação resultante de um mal iminente, ou danoso ou penoso. Por isso, complementa o filósofo, até os indícios de

"tais coisas" são temíveis. O perigo, então, está justamente na aproximação do temível e o medo, por conseguinte, é a reação natural. A mãe de Hobbes, atingida por essa impressão do mal iminente, reagiu fisicamente. Hobbes, por sua vez, sentiu diferentemente os reflexos do medo ao longo da vida: temeu, sempre, pelo perigo da virtude ultrajada pelo discurso daqueles que, de um modo outro, poderiam fazer-lhe mal. Os dois, cada um a seu modo, foram atingidos pela retórica do terror porque o medo, em todas as suas formas, é sempre efetivo quando estamos de algum modo à mercê de outrem. Pelo discurso retórico, é possível atingir a eficácia pretendida:

> Assim, quando é melhor que os ouvintes sintam temor, é preciso pô-los nessa disposição de espírito, dizendo-lhes que podem sofrer algum mal, pois outros mais fortes que eles sofreram; e mostrar-lhes que pessoas como eles sofrem ou sofreram, por parte de quem não imaginavam, essas provações e em circunstâncias que não esperavam. (ARISTÓTELES, 2000, p. 35)

Perelman (1993), por sua vez, vale-se do pensamento de Santo Agostinho para, de igual modo, explicar a eficácia da persuasão como efeito do discurso aterrorizador:

> O auditório só será verdadeiramente persuadido "se conduzido pelas vossas promessas e **aterrorizado pelas vossas ameaças**, se rejeita o que condenais e abraça o que recomendais; se ele se lamenta diante do que apresentais como lamentável e se rejubila com o que apresentais como rejubilante; se se apieda diante daqueles que apresentais como dignos de piedade e se afasta daqueles que lhe apresentais como homens a temer e a evitar. (PERELMAN, 1993, p. 32)

Como vemos, o medo, infiltrado pelo discurso, pode ultrapassar os limites do subjetivo, das impressões rotineiras, para deixar marcas sociais profundas que, de fato, alteram o destino do auditório apaixonado. Nesse sentido, viaja para além do cotidiano na barbearia e se projeta para o desenrolar da história de cada um e

de todos. De modo impreciso, mas profundamente marcado, o temor do que pode vir a ser impõe limites históricos para o auditório. O termo "limites", aqui tomado no sentido etimológico de demarcação de fronteiras, determina o espaço e o tempo histórico permitido ao existir do auditório e, por consequência, formata identidades.

Um exemplo muito simples pode ilustrar a criação discursiva de limites: alguém, algum dia, em algum lugar, por algum motivo intencional ou a partir da interpretação livre de um fato histórico, quer por motivos políticos, quer ideológicos, de modo responsável ou irresponsável, afirmou que comunistas comem criancinhas. Retoricamente, esse alguém cumpriu seu papel de orador: enunciou claramente o que, a seu modo, era conveniente pensar, ainda que a afirmação pudesse ser contestada ou explicada. Ora, sem, evidentemente, entrar no mérito da pertinência ideológica ou não do PC, seria possível aferir que o Partido, historicamente de esquerda, surgiu pela crença nos princípios do marxismo-leninismo, ganhou expressão nacional pela forte penetração conseguida nos meios sindicais e estudantis e, por muitos motivos também conhecidos, atuou, por um bom período de tempo, na clandestinidade. Envolveu-se, pois, numa aura de mistério muito propícia para propaganda de todos os tipos. Talvez o auditório a quem a frase foi primeiramente dirigida pouco soubesse sobre os princípios e o programa de atuação do "Partidão", mas o fato é que, por mais estranha que possa ser, a frase ganhou, no discurso dominante, *status* de verdade e infiltrou-se no imaginário do brasileiro. Evidentemente, sozinha, a afirmação em si não justifica o medo que instaurou no seio popular, uma vez que se insere em um contexto muito mais complexo, mas, ao explorar, retoricamente, o lugar da qualidade e somada a muitas outras formas discursivas difundidas como propaganda favorável ou desfavorável ao conceito de comunismo, projetou-se no seio social como o que se poderia chamar de implícito sugerido: "algo" capaz de modificar profundamente o *status* vigente da sociedade.

A força dessa afirmação tem reflexo no discurso dos

próprios militantes, como podemos ver no trecho selecionado a seguir, retirado de uma entrevista, publicada na revista Lua Nova (1985). O entrevistado é Takao Amano, militante do Partido Comunista Brasileiro desde 1963, quando ainda participava do movimento estudantil secundarista. Os trechos selecionados revelam, por meio das respostas dadas a Edison Nunes, os apuros da vivência na clandestinidade e dão ideia de como o medo se presentifica em qualquer lado da questão, ainda que por motivos distintos e explicáveis. A abertura da entrevista já denota o que andava nas cabeças, andava nas bocas. Os demais trechos indicam os apuros para a preservação do corpo e dos ideais:

> **Abertura:** "Eu sou comunista. " De repente, esta frase — que, alguns anos atrás, só podia ser sussurrada em situações muito especiais — pode ser dita com a maior naturalidade. "PCB é legal" — diz o slogan descontraído nos broches dos militantes. Sem dúvida, uma conquista política da maior importância. E é preciso não esquecer que, além da liberdade de expressão do pensamento e da liberdade de organização política, esta conquista toca também, muito, na questão das liberdades individuais. O que mudou no cotidiano dos comunistas? Como é ser um comunista, à luz do dia?
>
> **Trechos recortados da entrevista:**
>
> **EDISON** — O que significou, em termos afetivos, fazer política na clandestinidade?
> **TAKAO** — Como em todo período de repressão, é uma época em que você sufoca muito os sentimentos. Você é como um animal ferido que está sendo caçado, tem de estar constantemente alerta para ver de onde virá o bote. E, ao sufocar os sentimentos, você pode se transformar em uma outra pessoa... fria e por demais racional. [...] Nada melhor do que podermos ser o que realmente somos, trabalhar como somos e nos apresentar como somos. Sem nenhuma repressão. Hoje ainda existe repressão, mas é muito mais camuflada e muitas vezes seletiva. [...] Nada melhor que a liberdade! Hoje você vê as pessoas falando o que não falavam. Antes eu sussurrava, hoje já falo mais alto. A clandestinidade cria certos hábitos, o de falar pouco, de só falar em certos códigos, falar sempre baixo, e nunca falar

> nomes de pessoas. Especialmente no telefone, que podia estar "grampeado", ou em lugares fechados, por causa de possíveis microfones escondidos... São medidas que vão dificultando sua vida. Hoje podemos falar sem medo. Por isso muitos comunistas estão saindo da toca. Alguns com 25 anos de partido estão voltando com a legalidade. E voltam trazendo um batalhão de gente. [...] Pessoas que queremos ter no Partido podem agora ser convidadas muito abertamente: "Você quer entrar no PCB? ". Ou então: "Quer conhecer o que é o comunismo? ". E há espaço até para a brincadeira muito descontraída: **"Vocês comem criancinha mesmo? ".** Podemos também vender abertamente nosso material: jornais, brochezinhos e panfletos. Para nós, enquanto pessoas, isso é fabuloso. Falar o que se pensa. Ter essa liberdade de falar integralmente o que você pensa. E também, ouvir o outro dizer onde concorda, onde não concorda. É a liberdade de poder transmitir alguma coisa para outro ser humano, é o diálogo. Não ter essa possibilidade, ter de se esconder, só falar nos "momentos devidos", estraçalha o coração. (Lua Nova, 1985)

O medo, pois, é inimigo do diálogo. No outro lado da mesma moeda, com medo de mudanças bruscas no futuro imediato, boa parte de auditórios menos informados dos princípios do ideal partidário se contraía de algum modo diante da simples menção ao nome do Partido Comunista Brasileiro. O temor, novamente, suplanta o que poderia ser dado em resposta racional (e que poderia levar à convicção de partilhar ou não dos ideais comunistas) e interfere no tempo da consciência (pela rapidez com que se instaura) e no tempo histórico (pela criação de um *status* de verdade). Muitos outros discursos persuasivos seriam necessários para dissipar o medo instaurado dos "ismos" e "istas" (muitos têm medo do anarquismo, dos umbandistas etc.) e seria necessário muito argumento para aproximar ou afastar o auditório do às vezes inexplicável temor de tais palavras, do temor de pessoas que simbolizam, de algum modo, esses termos no espaço em que habitam. É, também de novo, o monstro criando um fator de interferência muito forte nos domínios do preferível, do aceitável, do razoável. No rudimentar exemplo dado aqui, o princípio

discursivo que instaura o medo nem precisa pautar-se em raciocínios formalmente corretos, não necessita de induções, mas, sim e apenas de argumentos silogísticos ou falaciosos de toda a espécie, com o objetivo único de ganhar a adesão dos espíritos às teses apresentadas. O medo escolhe o auditório e conduz decisões históricas, cria modelos, valores e, quando certeiro, consegue convulsionar os afetos.

Assegura-se, assim, o conceito meyeriano: "*A retórica é o encontro entre os homens e a linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. "* (1994, p. 41). O medo retórico atua nas diferenças. O orador, consciente de sua ação, explora o universo da *doxa* e coloca o auditório em posição de juízes: aqueles que analisam uma causa passada ponderam sobre o justo, o legal e sobre o injusto, o ilegal, consideram a ética envolvida e, a partir da reflexão, condenam ou absolvem.

O uso da palavra, portanto, atinge um universo complexo em que o *ethos*, como vimos nos exemplos citados, deixa de ser simplesmente a propriedade de um orador (quem, primeiramente, lançou a ideia de que comunistas comem criancinhas? Quem anunciava o desembarque iminente da armada espanhola?), para abranger um domínio, um nível, que faz ecoar, menos ou mais fortemente, a dimensão de uma voz ou de muitas vozes traduzidas simplesmente em "dizem que...". Como o apagamento da voz, com um contexto específico, atinge-se um auditório, a princípio desarmado e crédulo. O medo social é produto das intenções de muitas vozes, que parecem vir no soprar do vento. Nesse caso, os atos retóricos atuam sobre o tempo e o espaço e deles se valem para provocar apagamento: o orador se esvanece e (ainda que apenas aparentemente) perde, na indiferenciação, a identificação, mesmo que saibamos que o discurso que implica julgamento positivo ou negativo sobre algo ou alguém emanou de outro alguém, situado num espaço e num tempo determinados. Assim, ainda que o auditório não saiba, esse alguém que sopra ao vento não perdeu sua identidade nem o poder de discursar com princípios persuasivos. Sujeito indeterminado, *ethos* constituído num complexo de apagamento da voz e do lugar de onde emana, o

orador remanesce escondido no "Dizem que...". Retor poderoso, tem efetivo poder persuasivo e atinge auditórios pela propriedade de transformar o que seria uma pergunta (os comunistas comem criancinhas?) em uma resposta, muito afirmativa (Os comunistas comem criancinhas. A Armada Espanhola está chegando.) e, desse modo, escondem o problematológico da situação retórica. Como afirma Meyer, "sempre e em todos os casos, a relação retórica consagra uma distância social, psicológica e intelectual, que é contingente e de ocasião, e que é estrutural ao manifestar-se, entre outras formas, através de argumentos ou da sedução". (MEYER, 1994, p. 41-42).

c) O medo das instituições e as instituições do medo

Três tipos de argumentos são fundamentais para a persuasão: o *ethos (*ligado ao caráter do orador), o *pathos* (ligado ao auditório) e o *logos* (a argumentação propriamente dita). Na dimensão retórica da interlocução, o *pathos* faz assomar as paixões e comporta as perguntas do auditório, as emoções que ele experimenta diante dessas perguntas e suas respostas e os valores que justificam a seus olhos essas perguntas (Meyer, 1994). O *logos*, ao sustentar-se na razão, explora o crível existente num contexto retórico: o conjunto de fatores temporais, históricos, culturais, sociais, científicos e filosóficos que exercem influência no ato de produção e de recepção dos discursos. As instituições sabem que as práticas sociais constantemente sofrem inevitáveis mudanças em função da quantidade de informação e reflexão pública e renovada sobre essas próprias práticas. Evidentemente, o caráter das práticas sociais é constitutivamente renovado. Quando as instituições têm princípios rígidos a manter, não conseguem esconder o medo das mudanças.

Por princípio, as instituições possuem um discurso autoritário. Por princípio, os representantes da instituição têm discurso autorizado. A voz da instituição, veiculada por leis, mandamentos, regras, explora o *logos*. Os representantes das instituições, por sua vez, cuidam para que os princípios

institucionais sejam mantidos. Podem fazer isso pelo estrito cumprimento do que é determinado nos livros sagrados, na tradição oral, nas leis e regras, nos princípios éticos, mas, como o mundo se transforma, podem precisar impor seu *ethos* para manutenção da ordem pretendida. Precisam, então, tocar a mola dos afetos do auditório para conseguir adesão ou simplesmente valer-se da força — inimiga da retórica — para adquirir segurança, acalmar ânimos e aplacar revoluções. Se o *logos* é o lado racional do discurso institucional, *ethos* e *pathos* são de ordem afetiva, e a confiança ou a desconfiança na instituição são, primeiramente, atributos do *ethos* da própria instituição, mas o *pathos*, produto final de qualquer discurso retórico, é sempre e exclusivamente da competência do auditório. Ressalte-se que a voz que discursa, comumente é a "institucional" (na verdade, é aquela que emana dos representantes da instituição) e, nesse sentido, as instituições (vistas como entidades constituídas por ideias, princípios e valores) podem sentir medo de perder a confiança, de serem desobedecidas, de perderem a força que exercem sobre o auditório particular ou universal. Chartier e Hébrard (1995) nos fornecem um bom exemplo:

> No período entre a Belle Époque e o pós-1968, as autoridades eclesiásticas lembram regularmente que a Igreja não deve ignorar o que é impresso e lido. Cabe aos bispos intervir com firmeza e solenidade para enfrentar os perigos que ameaçam gravemente os cristãos e, em decorrência, a instituição eclesiástica: a leitura é um perigo que cresce a partir de meados do século XIX. (op. cit., 1995, p. 26)

Como é fácil perceber, a instituição Igreja temia a leitura, justificando temor pelos "perigos que ameaçam gravemente os cristãos". Há um nítido medo anterior: o da perda dos fiéis. Há, ainda, um medo que antecede o anterior: o medo da perda de poder sobre os cristãos e, em termos mais brandos, um temor de perder almas, pois "a salvação estaria mais segura, conforme os bispos, se as pessoas se mantivessem na ignorância". (CHARTIER-HÉBRARD, 1995, p. 27). O problema centralizado no objeto livro

e na leitura dos cristãos é de natureza contextual, como bem justificam os autores:

> Há razões conjecturais para isso. O desenvolvimento de uma imprensa e de uma literatura de propaganda republicanas ou socialistas, de que os acontecimentos de 1848 parecem ter sido a consequência mais direta, inquieta os notáveis de todos os quadrantes, assim como o poder estabelecido; os progressos da alfabetização rural ameaçam agora os bastiões do catolicismo tradicional e provocam o temor pelas almas mais débeis. (op. cit., 1995, p. 26).

A preocupação da Igreja com a leitura é histórica e esse é apenas um exemplo recente do embate travado entre a escrita e as instituições. Pela defesa de princípios, instaura-se uma retórica da guerra que incita os bispos a "intervir com firmeza e solenidade para **enfrentar** os perigos que **ameaçam** gravemente os cristãos". (CHARTIER-HÉBRARD, 1995, p. 26, grifos nossos)

Sabemos como, no percurso da história, a Inquisição reagiu às heresias e muitos outros exemplos, retirados do comportamento de muitas micro e macroinstituições, poderiam ser aqui citados. Assim como a Igreja, o Judiciário e a família, as instituições são vinculadas à condição humana. Por isso, vivem, como todos os homens, situações polêmicas que exigem ou o exercício da autoridade ou o exercício da retórica. O medo institucional, por sua vez, é traduzido em discursos que causam medo. Às vezes, como no exemplo citado, basta valer-se do argumento de "fragilidade" do outro para a manutenção do *status-quo*.

O medo que sente a autoridade é apenas o reflexo discursivo de um medo anterior, alojado na própria autoridade, de perder o prestígio angariado institucionalmente e de perdê-lo no período em que se responsabiliza pela manutenção da "verdade" institucional. Com medo, as instituições, afetadas pelas mudanças no pensamento social, atemorizam por meio dos discursos autorizados de seus representantes. E o efeito retórico, patêmico, é muito ativo, enérgico, eficaz, forte, rude ou violento. O discurso

institucional do medo não vem no vento. Camufla-se ou revela-se apoiado no nome da própria instituição: é a justiça que determina, é o governo que estabelece, é a medicina que prescreve. Assim é, mas, em muitos casos, poderia ser diferente.

III Contornos do medo

A mãe de Hobbes tinha suas razões para se sentir ameaçada. Hoje, os homens continuam tão violentos como sempre foram, defendem seus princípios com igual força, formam exércitos mercenários, criam guerras desatinadas, exercem a crueldade em guerras locais e, como sempre, ameaçam a integridade humana. Adoram a manutenção da força semântica contida em "olho por olho, dente por dente". O fenômeno novo é a industrialização da guerra, que carreou outros medos contemporâneos: bombas nucleares e armas químicas nos fazem temer de modo menos ou mais intenso. No dizer de Giddens (1984), vivemos numa sociedade de risco, num mundo em que os perigos estão sendo criados por nós mesmos. Assim, tememos o risco ecológico, a catástrofe nuclear e a derrocada da economia global talvez porque conheçamos o homem e sua força para imprimir aos discursos as suas opiniões imediatas, revestidas de uma aura de "verdade".

Nosso exemplo de constituição de monstros verossímeis traduzida pela figura do barbeiro "assassino" tem outras facetas mais íntimas e realistas. O assassino transfigura-se no medo do resultado da dieta que fazemos, dos remédios que tomamos, das reações dos que nos são próximos. Como arma de amplificação do mundo contemporâneo, o perigo está sempre rondando o cotidiano e o medo é irmão gêmeo do risco. O homem sempre temeu as consequências dos movimentos da natureza externa (más colheitas, pragas, enchentes), mas, em nossos dias, como afirma Giddens (1984), passamos a nos inquietar bem menos com aquilo que a natureza pode fazer conosco, para atemorizarmo-nos bem mais com o que podemos fazer com a natureza.

O caráter do medo é traduzido em palavras como

"perigoso", "arriscado", "duvidoso" e, pelo discurso, oradores e oradores sempre tentarão imprimir suas verdades aos auditórios e auditórios. E tentarão de muitas formas, pelo uso de inúmeras estratégias argumentativas. Talvez aí resida o grande mérito da retórica: ela exige que se coloque em xeque a pretensão das verdades absolutas. Ainda que isso cause muito medo.

Bibliografia

ADORNO, Sérgio; LAMIN, Cristiane. Medo, violência e insegurança. In: LIMA, Renato Sérgio; PAULA, Liana (Orgs.). *Segurança pública e violência*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151-171.

AMANO, Takao. *Um dia na vida de um comunista.* In: *Revista Lua Nova*, São Paulo, v. 2, n. 3, dec. 1985.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Ediouro, s/d.

_____. *Retórica das paixões*. Introdução, notas e tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2003.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura*: 1880-1980. Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUI, Marilena. *Sobre o medo*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987. p. 35-76.

COLLINSON, Diané. *50 Grandes filósofos*: da Grécia antiga ao século XX. Trad. Maurício Waldman e Bia Costa. São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. 2. ed. Edição *standard* brasileira, com comentários e notas de James Strachey e Alan Tyson. Rio de Janeiro: Imago, 1986. p. 81-171.

GIDDENS, Anthony. *The constitution of society:* outline of the theory of structuration. Oxford: Polity Press, 1984.

MEYER, Michel. *A retórica*. Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Questões de retórica:* linguagem, razão e sedução. Trad. António Hall. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. As bases da retórica. In: CARRILHO, M. (Org). *Retórica e comunicação*. Lisboa: Asa, 1994.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA Lucie. *Tratado da argumentação:* a nova retórica. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico*: retórica e argumentação. Trad. Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: ASA, 1993.

PINKER, Steven. *Do que é feito o pensamento*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

PLANTIN, C. *A argumentação:* história, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
PLATÃO. *A república*. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2006.

PONDÉ, Luiz Felipe. Um punhado de pó. Disponível em: <http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-1/um-punhado-de-po/>. Acesso em: 10 set. 2012.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RIBEIRO, Renato Janine. *Ao leitor sem medo:* escrevendo contra seu tempo. Belo Horizonte: UFMG, 1989.

ZYGMUND, Sérgio. *Medo líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

O medo na escola: aspectos retóricos e filosóficos

Ana Lúcia Magalhães

Em verdade temos
medo. Nascemos
escuro.
As existências são
poucas: Carteiro,
ditador, soldado. Nosso
destino,
incompleto.

E fomos educados para o
medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de
medo. De medo,
vermelhos rios
vadeamos.

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

O excerto de Drummond coloca o homem no meio do medo. Ou o medo como capa sobre o homem. Qual o sentido desse vocábulo? Uma roupagem, um movimento, uma armadilha? Uma essência em nós? Os seus contrários? Até onde nos afeta?

A escola, que tem papel fundamental na construção do conhecimento, muitas vezes gera conflitos, angústia, medo. Uma das formas de enfrentamento talvez seja ouvir o que filósofos e estudiosos disseram a seu respeito. Quem sabe assim, retirados uns poucos véus, seja possível ao menos encará-lo e estabelecer alguma cordialidade.

Platão, Aristóteles, Hobbes, Descartes, Espinosa, Meyer são filósofos que se ocuparam do medo. Evidentemente não foram os únicos, mas uma escolha era necessária. O que existe de comum

entre eles é a colocação do medo como paixão, embora o conceito de paixão não seja igual neles.

Após mostrar o que cada um daqueles pensadores tem a dizer, procuraremos, por meio de um estudo de caso, verificar quais os medos apontados por professores e alunos de escola pública de nível superior e o que eles representam retoricamente.

Para tanto, em uma primeira etapa foram efetuadas duas perguntas a 150 alunos (total de 900) e 53 professores (total de 120). Basicamente eles deveriam apontar os medos observados em alunos e professores, assim seria possível verificar se a perspectiva docente difere da discente. Na segunda etapa, foram agrupados os medos

Os resultados parecem interessantes, principalmente se considerarmos o discurso corrente de que aluno nada teme e com nada se preocupa.

Platão e Aristóteles

Para Platão, a alma humana seria afetada por paixões (*pathematas*), que são em número de 4: as ilusões, os corpos sensíveis, as matemáticas e as ideias. Quando, no livro VI da República, fala sobre o Diagrama da Linha e Mito – ou Alegoria da Caverna – coloca a teoria do conhecimento (gnosiologia) e a teoria do ser (ontologia). O diagrama parte do traçado de uma linha horizontal imaginária. Abaixo dela ficariam os dois modos de realidade sensível: *eikasia* (εικασια - coisas: imagens, sombras, reflexos) e *pistis* (πιστισ - objetos: corpos vivos, corpos naturais). Acima, os dois modos do mundo inteligível: *dianóia* (διανοια – elementos matemáticos, quânticos) e a *noética* (νοετιχα - as ideias). Todos esses modos estão fora do homem e o afetam, portanto são afecções, ou melhor, paixões.

Em outras palavras, o homem passa por quatro maneiras de apreender o mundo: a percepção (coisas – *eikasia*), a sensibilidade (objetos naturais – *pistis*), o entendimento (elementos matemáticos – *dianóia*) e a razão (ideias – *noésis*). Assim, é possível entender um nível de conhecimento mais fundamental, o

do mundo sensível, que se colocaria abaixo da linha horizontal: o das coisas e dos objetos naturais e um mundo, digamos, superior, o inteligível, representado pelos elementos matemáticos e as ideias. Para o filósofo, como todos estão fora do homem, certamente o afetam de alguma forma.

Ao pensar a Alegoria da Caverna, em que todo o universo sensível compõe-se de sombras e luz, é possível aprofundar a questão, e concluir que *eikasia* e *pistis* (coisas e objetos) associam-se à *doxa* (δοξα) – mundo da opinião. O que vemos, para Platão, não "é" de fato, mas sim nossa impressão sobre o verdadeiro, pois ora estamos ofuscados pela luz intensa e não podemos ver, ora estamos cegos pela escuridão das sombras da caverna, além de não sabermos o que há fora dela. Trata-se evidentemente de uma metáfora. Por outro lado, a *dianoia* e a *noética* pertencem à *episteme* (επιστεμε), mundo do saber, que se divide em dois: 1) o que se constrói e permite ao sujeito criar hipóteses depois da elaboração de raciocínios e chegar a conclusões e 2) o saber que não visa alcançar qualquer conclusão, mas atingir o princípio incondicional.

Na verdade, toda essa divisão depende de crença, para o filósofo. O próprio saber científico residiria em crenças no momento que, para elaborar uma hipótese, por exemplo, o cientista precisa acreditar nela.

O homem platônico como ser essencialmente passional no sentido de ser afetado pelo que está fora dele, sujeita-se ao medo. E é ainda no mito da caverna que ele trata o medo: o medo do novo, do diferente. Ao perguntar "afinal de contas, o que existe lá fora? ", tal questionamento leva à dúvida, à incerteza, à ansiedade, ao medo. Tanto aluno quanto professor são afetados por esses estados, que serão analisados mais à frente.

Embora muitos outros filósofos tratem do assunto, foi com Platão que tudo começou, talvez com Sócrates e os sofistas (MEYER, 2003). Meyer coloca a questão da problematicidade desde Sócrates, que dizia "só sei que nada sei" e, com isso, não pretenderia responder às perguntas, porque elas permanecem. Se as perguntas não podem ser respondidas, pois ninguém seria capaz de

fazê-lo, estamos no reino problematológico.

Platão tenta responder tais questões por meio da teoria do *logos* (λογοσ) racional, diferentemente de uma concepção baseada na problematicidade (recentemente explorada por Meyer), segundo a qual, quanto mais incertas as alternativas, maior o nível de problematicidade. A teoria do *logos* baseia-se no raciocínio apodítico (demonstração). Nesse sentido, o que não é apodítico, o que não pertence ao *logos*, seria do domínio da *doxa* (δοξα – opinião, sensibilidade), suscetível, portanto a contestações.

Nesse contexto, surge Aristóteles que se dedica à produção de uma teoria da argumentação e da retórica, em resposta ao *logos* platônico que, por meio de proposições e demonstrações, acaba por transportar o homem a um jogo de paixões (novamente a alegoria da caverna).

Aristóteles define Retórica como derivada da Dialética e da Política (2002, p. 34), como "faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão [...] de descobrir o que é próprio para persuadir", e acrescenta que "nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir".

A persuasão se dá por meio de três provas retóricas: o *ethos* (ετηοσ), representado pelo caráter moral (o orador deixa transparecer que é confiável); o *logos*, constituído no discurso (o orador demonstra as verdades ou o que parece ser verdade) e o *pathos* (πατηοσ), paixão despertada pelo orador nos ouvintes.

Aliás, Aristóteles afirma que os desejos fazem parte da natureza humana tanto quanto a razão e não vincula a virtude com a falsa expectativa de uma vida livre de emoções ou paixões. Nesse sentido, difere dos estoicos[1], que definem a paixão – em si mesma um pecado – como ignorância e vício.

A filosofia de Aristóteles mostra que não é possível condicionar a virtude e a boa conduta à ausência de emoções ou paixões porque estes são constitutivos da alma e, em alguma

[1] Para os estoicos, virtuoso é o homem que se libertou inteiramente das

medida, movem o homem. Como afirma que sem elas o homem seria sem vida, incapaz de ação, o filósofo trata de discriminá-las, dividi-las, categorizá-las, para, ao fim, determinar em que medida são capazes de conduzir à boa ou má conduta.

> Entendo por emoções apetite, cólera, *medo*, arrojo, inveja, alegria, amizade, ódio, anelo, emulação, piedade, em geral tudo a que se segue prazer ou dor (EN II 4 1105b21) [...] as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o *temor* e todas as outras paixões análogas, assim como seus contrários (ARISTÓTELES, 2003).

Conforme o filósofo, o medo "é uma espécie de pena ou de perturbação causada pela representação de um mal futuro e suscetível de nos perder ou de nos fazer sentir pena" (2002, p. 110), porém esclarece que não se teme o que está distante. Em outro momento, ele afirma que o temor "é certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente ou danoso ou penoso" (2003, p. 31). Se o sentimento despertado pelo medo apresenta uma variação nos sentimentos despertados (pena/perturbação, desgosto/preocupação), a causa é a mesma: mal futuro ou mal iminente, danoso, penoso.

Na verdade, tudo que possa causar mal, provoca temor e é mais temível o que está mais próximo. A variação ocorre apenas na intensidade do medo: a injustiça, por exemplo, nos faz mal; o ódio e a cólera, os poderosos, os rivais podem causar mal ainda maior. São também causa de medo os dissimulados e espertos porque nunca se sabe o que pretendem.

O temor se torna maior quando não há possibilidade de correção do mal, por alguma impossibilidade inerente ao autor (do mal) ou porque não dependa dele tal correção. Pode-se dizer que o medo não se restringe a pessoas, mas ao próprio mal e ao momento em que ele é cometido.

Aristóteles opõe ao temor a confiança. Se o mal é iminente, se há possibilidade de ocorrer, tememos; se está muito

afastado, temos confiança de que não nos afetará. Associa-se à confiança, a esperança, ou seja, espera-se escapar da situação de medo.

É interessante que o filósofo coloca o medo como uma das paixões a ser utilizada em favor da persuasão: algumas vezes é necessário despertar o temor no auditório para captar-lhe a atenção e muitas vezes esse tipo de pressão é utilizado por professores, o que provoca medo nos alunos.

Hobbes, Descartes e Espinosa

Os intérpretes de Hobbes o consideram, porque experimentou os "horrores do mundo", um pensador que soube descrever muito bem a natureza humana tal como é. Nascido no ano em que a Invencível Armada espanhola se aproximava da Inglaterra, afirmava que sua mãe entrou em trabalho de parto ao ouvir rumores da aproximação daquela armada, e escreve "de modo que o medo e eu nascemos gêmeos".

A partir do pensamento que coloca a natureza humana em um plano denominado "não composição" com os pares, após construir todo um conceito de homem natural e estabelecer divisões em poder cognitivo ou imaginativo (em que estão as paixões) e poder motor, afirma que a vida é "solitária, pobre, sórdida, brutal e curta". Entre as paixões enumeradas por Hobbes, o medo desempenha papel importante. Comenta, por exemplo, que o medo da morte e a busca por uma vida confortável e digna são paixões motivadoras na busca da paz e destaca o medo recíproco como motor da sociedade civil.

> Devemos, portanto, concluir que a origem de todas as grandes sociedades não provém da boa vontade recíproca que os homens tivessem uns para com os outros, mas do medo recíproco que uns tinham dos outros (HOBBES, 1973)

Nesse sentido, a natureza é "solitária, pobre, sórdida, brutal e curta" e o homem é, por natureza e constantemente,

inimigo do próprio homem (*homo homini lupus*[2]). Diferentemente de Aristóteles, o medo em Hobbes é uma paixão intrínseca ao homem, motor de suas atitudes. O indivíduo está em permanente luta contra seus medos, dos quais o maior é a morte, sua principal ameaça. O interessante é que os homens, pelo medo e pelo desejo de uma vida melhor, estabelecem um pacto social de bem viver, que transforma o medo em motivação a uma convivência pacífica. Sem o medo, esses "contratos" talvez não existissem e os homens viveriam sob ameaça constante.

Diversamente, a base da filosofia cartesiana (Meditações) é a busca de uma doutrina que permita atingir a felicidade. Sua metafísica está dirigida ao homem de bem. Como o conhecimento provém dos sentidos e o homem se engana algumas vezes, Descartes passou a duvidar de tudo, inclusive das suas crenças matemáticas. Esse raciocínio levou-o a duvidar de sua própria existência, dúvida essa que se resolveu com o pensamento:

> Se estou assim persuadido de que não há nada, nem céu, nem terra, nem espíritos, nem corpos, não estou entretanto persuadido de que não existo. Eu sou, se me engano; duvido, penso, existo: essa palavra é necessariamente verdadeira todas as vezes que a concebo em meu espírito. Minha existência [...] está garantida e vejo claramente que esta coisa pensante é mais fácil, enquanto tal, de conhecer do que o corpo, a cujo respeito até agora nada me certifica. Este *Cogito*, este "eu penso", modelo de pensamento claro e distinto, dá-me a garantia *subjetiva* de toda ideia clara e distinta no tempo em que a percebo. (DESCARTES, 1996, p. 37).

Descartes esclarece as coisas do mundo no livro *Física*, em que mostra quais são as ilusões ocasionais dos sentidos humanos e explica a distinção entre alma e corpo. Na verdade, o filósofo diz que o corpo não é apenas a residência da alma, mas corpo e alma são tão unidos que "as sensações apreendem

[2] O homem torna-se lobo do próprio homem

qualidades e não essências objetivas" (1973, p. 22). Provém daí o que ele denomina como paixões, que são as "percepções ou emoções ou sentimentos da alma, que se relacionam particularmente a ela e que são causadas, mantidas e fortificadas por alguns movimentos dos espíritos" (1973, p. 22).

Apesar dessa união, ele atribui funções diferentes a cada um: "o calor e o movimento dos membros procedem do corpo, e os pensamentos, da alma" (1973, p. 228) e explica as funções do corpo (movimento dos músculos e do coração, atuação dos objetos de fora sobre os órgãos dos sentidos), diferentes das da alma (vontade, percepção, imaginações).

Em *As paixões da alma*, Descartes define paixões como "as percepções, ou sentimentos ou emoções da alma que referimos particularmente a ela e que são causadas, mantidas e fortalecidas por algum movimento dos espíritos" (1973, p. 237). Embora tenha dito anteriormente que corpo e alma são intimamente ligados, ao colocar as funções de um e outro tem-se a impressão que finalmente o filósofo os separou. No entanto, ele afirma que as paixões estão localizadas em uma glândula[3] no cérebro, no "meio de sua substância", diferentemente de outras crenças para as quais a sede das paixões seria o coração, de maneira mais subjetiva. De qualquer forma, configura-se aí a ligação corpo-alma.

O pensador coloca como causa das paixões a "agitação com que os espíritos movem a pequena glândula situada no meio do cérebro" (1973, p. 251) – isso é físico – e acrescenta que podem ser excitadas por objetos que afetam os sentidos. Embora comente sobre várias paixões, afirma que existem seis primitivas, das quais todas as outras derivam: amor, ódio, admiração, desejo, alegria e tristeza.

O medo, para Descartes, seria proveniente da pouca probabilidade de se obter o que se deseja. A falta de esperança causa o temor que, ao extremo se transforma em desespero. O contrário de medo, para ele, seria a esperança, e seu extremo, a confiança.

[3] Glândula pituitária.

A outra forma do filósofo pensar o medo é sua proveniência do primitivo ódio que se explica pelo distanciamento do amor, da esperança e da alegria. Distanciar-se do bem leva o homem ao ódio, ao temor, à tristeza. Os diversos desejos, segundo ele, derivam das diferentes espécies de amor e ódio.

Outra maneira cartesiana de ver o temor: disposição da alma segundo a qual uma coisa desejada não virá. O contrário do temor, nesse caso, é a esperança, que em excesso, o anula e se transforma em segurança ou confiança. Por outro lado, a falta extrema de esperança conduz ao desespero. O medo pode também ser associado à falta de coragem, excesso de covardia e receio, e se traduz por uma perturbação e um espanto da alma. Nesse sentido, é possível observar em alunos e professores o medo cartesiano derivado da falta de esperança de que algo se concretize, conforme se verificará na análise das respostas aos questionários distribuídos nas escolas.

Espinosa, assim como Descartes, buscou pensar o homem e suas relações com o mundo e com Deus. Enquanto Descartes, talvez devido à sua formação jesuítica, procurou conciliar as questões humanas derivadas de seu questionamento inicial de que nada existiria e que o levou a descobrir sua existência pelo pensamento (*cogito ergo sum* – penso, logo existo) com as questões divinas (penso em Deus, logo ele existe para mim ou em mim), Espinosa não se preocupou em romper com a teologia tradicional, que colocava Deus como transcendente. Este filósofo coloca Deus no mesmo nível da natureza, ou seja, os dois são o mesmo. Preocupado com o problema da Liberdade, ligou Deus à ideia de liberdade, à ideia de causa. Dessa forma, Deus seria a causa ativa, portanto, livre, produtivo, não constrangido por ninguém. O homem, por outro lado, é constrangido pelas forças externas, por isso nunca é ou será livre.

Nesse momento, Espinosa afirma que todos os homens que existem são dotados de ação e de paixão. Os homens não poderiam ser ativos porque as forças que veem de fora é que os constituiriam. Em outras palavras, todos os seres que precisam de forças externas para se constituir são apaixonados. Se são seres

apaixonados porque não podem constituir-se a si mesmos, não são livres. Essa ausência de liberdade é reforçada pela sua epistemologia, segundo a qual existem três gêneros do conhecimento: 1) *experiência vaga ou consciência*, segundo o qual o conhecimento é apenas um efeito ou resultado do encontro dos nossos corpos com outras vidas. As marcas desses encontros resultariam na consciência, que não é ativa, mas consequência dessas forças que veem de fora. O homem da consciência não é livre, é um corpo apaixonado e como tal, encontra-se na servidão total; 2) *razão*, segundo o qual o homem começa a ter alguma atividade. Ele se relaciona com a natureza e começa a compreender, ou seja, teria algum conhecimento. Embora adquira capacidade de conhecer o que está fora dele, ainda não é produtor ou criador; 3) *poder de invenção*, segundo o qual ele ultrapassa o conhecimento e se torna capaz de inventar e criar. Enquanto o segundo gênero do conhecimento – a razão – busca a verdade no campo epistemológico, o terceiro gênero "ultrapassa e produz novas linhas, outra música, outro pensamento" (ULPIANO, 1985).

Como as paixões se constituem no resultado de forças que vêm de fora, oscilamos em nossas paixões: cólera, raiva, medo, ou seja, somos seres oscilantes. Ao afirmar que "qualquer coisa pode ser, por acidente, causa de esperança e de medo" (SPINOSA, 1980, p. 159), demonstra que o contrário de medo é a esperança. Assim, define o medo como "uma tristeza inconstante, surgida da imagem de uma coisa duvidosa", enquanto a esperança é "uma alegria inconstante, surgida da imagem de uma coisa futura ou pretérita, de cuja realização duvidamos". (SPINOSA, 1980, p. 139)

Aos causadores do medo, Espinosa chama de maus presságios. É interessante notar a veracidade de sua afirmação "não há esperança sem medo, nem medo sem esperança", ou seja, enquanto se espera, há o medo de que não se concretize. Da mesma forma, no medo há sempre a esperança de que o mau presságio não se concretize.

Explica-se melhor a servidão humana ao pensarmos que a paixão é derivada de ideias confusas, contrárias, uma vez que a alma tem pensamentos inadequados e que a força das paixões ou

afetos podem superar as demais ações do homem. Segundo o filósofo, os homens só concordam em natureza na medida que vivem racionalmente, ou seja, os afetos de esperança e de medo não podem ser bons por si ou em si, assim como quem se deixa levar pelo medo não é guiado pela razão. O racional não tem medo, apenas alegria.

Greimas

Para Greimas, há um componente patêmico não só a perpassar todas as relações e atividades humanas como também a mover a ação humana. Se a enunciação discursiviza a subjetividade, as paixões estão sempre presentes nos textos. O autor associa as três instâncias essenciais da enunciação às provas aristotélicas: enunciador ao *ethos*, enunciatário ao *pathos* (auditório) e discurso ao *logos*.

De início, a teoria narrativa se preocupou apenas com os "estados das coisas", ao afirmar que a função dos textos era sempre transferir objetos de valor, porém logo percebeu que os textos também operam com a paixão, definida como qualquer "estado de alma. Assim, além dos estados das coisas, existem também os estados da alma.

Os estados patêmicos (da alma) – cólera, amor, indiferença, tristeza, frustração, alegria, medo – resultam da modalização do sujeito de estado, que busca a adesão do auditório. Assim, o *pathos* não seria a disposição real do auditório, mas de uma imagem que o enunciador tem do enunciatário. O enunciatário, por sua vez, também entra em contato com uma imagem do enunciador. O discurso, na teoria greimasiana, é o lugar de encontro entre esses dois sujeitos (enunciador e enunciatário), que se reconhecem por meio de imagens construídas no e pelo próprio discurso, definido como o âmbito dialético da construção do sentido.

Quanto maior a percepção que o enunciador tem da imagem do enunciatário, mais fácil persuadi-lo. Por outro lado, quanto mais atraente parece ser o enunciador para o enunciatário

(auditório), mais este último cederá aos argumentos (*logos*) e aos meios relativos à afetividade (*pathos*).

Para melhor situar o medo em Greimas, é interessante pensar a teoria actancial, mesmo que de forma bastante simplificada. Tal teoria aponta para três eixos e dois actantes para cada um: 1) eixo do querer (sujeito e objeto valor); 2) eixo do saber (destinador e destinatário); 3) eixo do poder (ajudante e oponente). No eixo do querer há, ainda, duas situações: conjuntiva (o sujeito deseja obter um objeto valor) e disjuntiva (o sujeito é impedido de conseguir o objeto valor ou o desfecho de uma ação é contrário ao desejado). O medo aparece a partir da atuação do oponente, aquele que dificulta ou impede que ações sejam completadas. As ações disjuntivas também podem se traduzir em motivo de medo.

Medo na escola: estudo de caso

Foi efetuada uma pesquisa em escola de nível superior com o objetivo de levantar possíveis medos. Em um primeiro momento foram distribuídas a alunos e professores duas perguntas simples: "quais os medos que você observa nos professores" e "quais os medos observados nos alunos". Essas perguntas poderiam ser respondidas livremente. A amostra contou com 150 alunos, em um universo de 900 e 45 professores, em um total de 87.

Houve respostas bastante curiosas como: "medo que o professor saiba meu nome", "atentados terroristas", "professores bipolares". Outro resultado interessante é que foram identificados muito mais espécies de medo do que se poderia imaginar inicialmente.

Devido à grande quantidade de tipos (147 medos identificados em alunos e 63 em professores), após listá-los, optou-se por agrupá-los em categorias. Assim, foram colocados sob o título "medo de avaliação" os medos de "provas, trabalhos, exames, provas dissertativas, prova surpresa"; sob o título "medo de exposição", os tipos: "exposição de ideias, fazer perguntas,

interromper a aula para tirar dúvidas, expor opinião errada" e com todos os outros, para evitar que o trabalho ficasse muito extenso.

Essa classificação permitiu também observar os medos comuns a todos e se há semelhanças ou diferenças entre os que afetam os corpos docente e discente. É preciso notar que a pesquisa se limitou a dois estabelecimentos de ensino superior localizados no interior do estado de São Paulo e pode não refletir a totalidade de alunos e professores. Nosso intuito não é estabelecer um padrão universal, mas tão somente verificar a existência da paixão do medo e a aplicação de conceitos retóricos e filosóficos a uma situação real.

Foram elaborados quatro gráficos. O primeiro conjunto expõe os medos observados nos alunos. A Figura 1 exibe a visão dos professores e a Figura 2 evidencia a visão dos alunos sobre seus próprios medos.

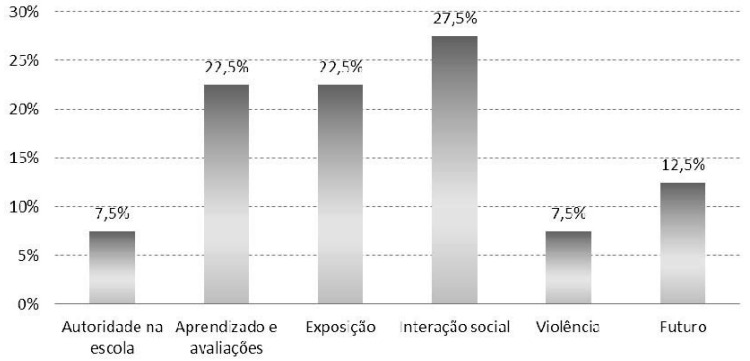


Figura 1: Medos nos alunos – ponto de vista dos professores

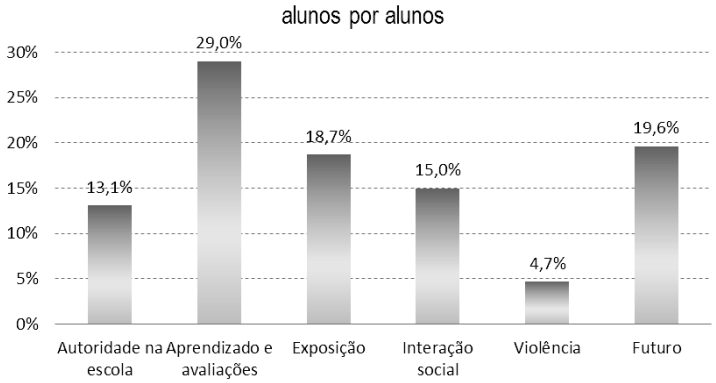


Figura 2: Medos nos alunos – ponto de vista dos alunos

O levantamento mostrou ser possível estabelecer as mesmas categorias nas observações de professores e alunos, todavia o número de medos e a frequência com que aparecem são diferentes.

Como medo da ***autoridade na escola***, por exemplo, professores identificaram nos alunos: medo de chegar atrasado, medo de não entregar trabalhos na data prevista, medo de demonstrar ao professor que sua aula poderia ser melhor. Além desses, alunos identificaram mais tipos: ter problemas com o professor, primeiro contato com o professor, pressão por parte de professores, atrasar-se para a aula, reposição de aulas, não concluir a faculdade, greve e outros. O lugar retórico da autoridade, nesse caso não está ligado a pessoas, mas à própria instituição.

Os alunos se mostraram bem mais temerosos na questão ***aprendizado e avaliações*** do que os professores imaginaram que eles pudessem estar, embora as porcentagens para esse medo sejam altas nos dois casos. Outra observação indica que os tipos de medos relacionados a alunos são em maior número (31 tipos) do que os professores apontaram (11). Aqui é possível observar também o lugar da qualidade, que se reflete no medo do desconhecido. Os alunos mostraram, sim, estar preocupados com uma futura avaliação da qualidade de seus trabalhos, uma possível

rejeição quando se lançarem no mercado.

Embora não seja intenção mostrar todos os medos, os gráficos apontam diferenças entre a percepção dos professores e o modo como os alunos se sentem afetados por essa paixão.

A partir das Figuras 1 e 2 é possível ligar a Alegoria da Caverna ao *medo do futuro*, observado na visão dos professores e dos alunos, embora com ênfase aparentemente menor nos primeiros. Os alunos associam suas expectativas futuras às coisas, aos objetos (realidade sensível), às possibilidades financeiras e às próprias ideias (realidade inteligível) e o futuro pode parecer-lhes ora escuro – retorno às sombras após a iluminação do conhecimento adquirido na escola e ao próprio ambiente escolar – ora assustador, por se apresentar muito luminoso. Ele consegue imaginar, por exemplo, um futuro brilhante, mas que pode exigir mais do que ele se sente capaz de fazer ou, ao contrário, imaginar um futuro sombrio devido à sua incapacidade ou insegurança no processo de aprendizagem.

Esse medo do desconhecido, do novo, do diferente, está ligado à essência do homem platônico como indivíduo essencialmente passional no sentido de ser permanentemente afetado pelo exterior, pelo que vem de fora. A possibilidade de o aluno dar-se mal futuramente é da ordem da *doxa*, ou seja, ele constrói sua opinião com base nas impressões sensíveis que se lhe apresentam, alicerçada na observação que faz da realidade e das exigências percebidas.

Aristóteles confirma tal impressão ao sustentar que o medo "é uma espécie de perturbação causada pela representação de um mal futuro". Fica fácil entender o medo do futuro se observarmos o conceito cartesiano, segundo o qual o medo seria proveniente da pouca probabilidade de se obter o que se deseja. É evidente que esse pensamento aflige grande parte dos alunos realmente preocupados. O futuro é vislumbrado pelos alunos, conforme nos diz Espinosa, como "coisa duvidosa", por isso causa certa "tristeza inconstante", justamente por ser incerto. Tal incerteza pode levar a uma situação disjuntiva (Greimas) ou à possibilidade de afastamento do objeto valor, dessa forma, a teoria

actancial atesta a existência do medo.

O medo de o aluno ***se expor,*** apontado por professores e alunos está diretamente ligado à constituição do *ethos* aristotélico. Alguns tipos são coincidentes nas duas visões (professores e alunos): expressar-se oralmente, ser humilhado por colegas/professores, expor opiniões erradas, ser criticado, apresentar trabalhos, fazer perguntas, interromper a aula para tirar dúvidas; outros são específicos de alunos: expor notas baixas, provocar debate com o professor, expor-se ao ridículo, não saber responder, passar por situações constrangedoras.

Uma leitura desses medos conduz à formação da imagem pessoal, à possibilidade de que o auditório conclua por um indivíduo de caráter duvidoso, no caso de o aluno não saber responder questões que ele imagina outros saberiam, por exemplo. É relativamente comum que alguns optem pela retórica do silêncio e, para preservar a face, se mantenham calados durante muito tempo para evitar que dele se forme uma imagem negativa, associada à fraqueza de caráter.

Trata-se também de situação disjuntiva (Greimas): o aluno precisa ser aceito (conseguir o objeto valor), mas o oponente (outros alunos e professores) pode julgá-lo fraco ou incompetente, assim, instaura-se o medo.

Como a capacidade de aprendizagem contribui para a formação do *ethos*, e uma das medidas de tal aprendizagem é a avaliação, é perfeitamente compreensível a existência dos medos a ela associados.

A filosofia hobbesiana auxilia, embora de forma diferente, na compreensão do medo de se expor. Como, para Hobbes, existe uma falta de aptidão natural para a manutenção de uma convivência pacífica, é esperado que os pares permaneçam em luta pelos seus espaços. O medo advém, neste caso, da possibilidade da exposição de fraquezas, que os torna vulneráveis. Lembremos o homem como "lobo do homem" que está em permanente espreita.

Na categoria ***não interação social,*** foram apontados, por exemplo: não fazer parte do grupo, sofrer discriminação, não ser aceito, não ser compreendido, ser julgado, não se enquadrar, não

ter voz, situações tipicamente disjuntivas (Greimas) e de oposição, portanto, causadoras de medo.

É em Hobbes que nos apoiamos, uma vez que o filósofo estabeleceu o contrato social, o acordo mútuo como forma de domínio do medo recíproco. Se o homem não é aceito, estará sujeito às paixões dos seus pares, à possibilidade de que o outro ocupe seu espaço ou o exclua.

Embora de maneira não direta, talvez seja possível ligá-los ao conceito cartesiano, segundo o qual o medo é proveniente da pouca probabilidade de se obter o que se deseja. Retoricamente constrói-se um argumento a partir do qual se o aluno não é aceito socialmente, fica mais difícil a obtenção do sucesso profissional. Nesse caso, a não interação social associa-se ao medo do futuro – mais uma vez, o desconhecido platônico e a lembrança do homem da consciência espinosano, preso da servidão, reprimido pelo que está fora dele.

O medo da ***violência*** é marcado nos alunos em poucas situações apontadas (por professores e por eles próprios) e se liga mais à existência de professores autoritários, severos ou ameaçadores. Não questionam a autoridade constituída retoricamente, ou obtida pela competência, mas seus excessos. Assim, a autoridade imposta ameaça, causa medo porque o aluno ignora até que ponto o professor pode utilizá-la e como o fará. Novamente aí se pode identificar uma aproximação com o desconhecido platônico e com os fatores que veem de fora, apontados por Espinosa.

Há uma ligação também com Hobbes no que se refere à busca pelo bem viver: o professor violento constitui-se em uma ameaça constante à tranquilidade esperada e se traduz em origem de diversos outros medos: do futuro, de reprovação, do mercado de trabalho, da ausência de interação social, além de manter sob suspeita a competência. O aluno oprimido pelo medo da autoridade do professor não é livre para elaborar associações ou criar e, refém dessa paixão, oculta-se e não se abre à aprendizagem, o que se torna causa de frustração, tristeza e desgosto. Esse é um bom exemplo da tristeza espinosana.

O segundo conjunto de gráficos expõe os medos observados nos professores. A Figura 3 exibe a visão dos professores sobre seus próprios medos e a Figura 4 evidencia a visão dos alunos.

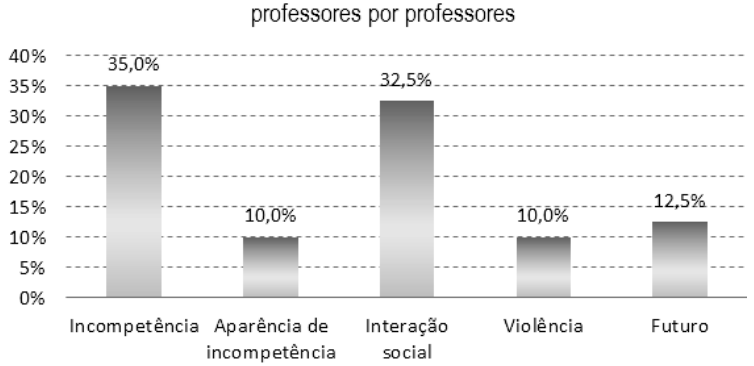


Figura 3: Medo nos professores – visão dos professores

Figura 4: Medo nos professores – visão dos alunos

A partir desse levantamento, foi possível estabelecer cinco categorias observadas nos professores (segundo visão de professores e visão de alunos). Os dois grupos perceberam os mesmos tipos. A maior diferença está na categoria ***medo do futuro***, que é pouco apontada pelos alunos, apenas 2%, contra 12,5%, o que evidencia que os professores, embora trabalhem em escola pública, não se sentem seguros. Conforme se deduz do que

Espinosa explica, o professor não tem controle sobre o que está fora dele e as normas de contratação são exteriores a ele. Na visão do aluno, o professor não é afetado por esse item.

Enquanto nos alunos foram identificadas seis categorias de temor, nos professores as categorias são cinco, das quais apenas três são coincidentes: relacionadas à falta de interação social, à violência e ao futuro. Nos professores há duas que não foram observadas nos alunos: o ***medo da incompetência*** (esquecer a matéria, não saber responder a questionamento, não ser suficientemente claro...) e o medo da aparência de incompetência (comentários sobre sua capacidade, alto índice de reprovação, resistência dos alunos, desinteresse da sala).

Trata-se do temor aristotélico, próximo, possível e que pode afastá-los do objeto valor greimasiano – ensino, educação, manutenção do emprego – ou colocá-los em situação de oposição ao que pretendem.

As questões relacionadas à incompetência estão, por um lado, ligadas ao *logos* aristotélico e, por outro, à autoridade, ambas de cunho retórico. É em boa parte pelo conhecimento (*logos*) que o *ethos* do professor se constrói. Se não o demonstra, ou se deixa transparecer aparência de incompetência, sua autoridade pode ser colocada em dúvida. A autoridade instituída, aquela que o professor recebe pela titulação ou pela Instituição precisa ser autenticada retoricamente pelo auditório – alunos. Caso não demonstre conhecimento e segurança, corre o risco de perder a autoridade. Assim, não basta que o professor seja capaz, é preciso parecer competente; não basta parecer, é preciso ser. É necessário, portanto, que sua imagem transmita confiança, conhecimento. Como tem consciência de que está em constante avaliação, sente o medo hobbesiano, o que advém do conceito de "homem como lobo do homem". Uma vez que existe a possibilidade de que os alunos o estejam testando, permanece em alerta constante, com medo de cair em situações que possam afetar seu *ethos* e sua autoridade.

A porcentagem apontada para ***medo de violência*** foi maior entre os professores (10% e 23%) do que entre os alunos (7,5% e 4,5%). Tal medo está associado à possibilidade de alunos

descontentes – principalmente com avaliação – cometerem algum tipo de violência psicológica ou mesmo física. Embora tal atitude seja fato e ocorra mais no ensino fundamental e médio em escolas de periferia, as respostas apontaram para a existência desse medo no contexto estudado. De todos os entrevistados, apenas um professor não observou qualquer espécie de medo nos alunos nem nos professores:

> Medo? Não os percebia, nunca os percebi. Se havia medo nos olhos, nos rostos, nas falas, não se expunham. Eu queria acertar, queria ensinar, queria ser bom para com os alunos. Justo, sério, claro, dedicado. Mas medo? Do que teria medo? De falhar? Falhei e muito, mas sem medo. Falhar faz parte da profissão. O medo não. Medo afugenta, medo inibe, medo precipita. Medo? Não. Definitivamente, não. (L.R.R.S.)

Se pensarmos que o contrário de medo (temor) em Aristóteles é a coragem; em Espinosa é a esperança; em Descartes é a ousadia e em Platão, a sabedoria, o discurso deste professor demonstra a coragem aristotélica e a ousadia platônica. A esperança espinosana aparece em "eu queria acertar, ensinar, ser bom, justo, sério, claro, dedicado". É ousado ao afirmar que "definitivamente" não teme. O texto do professor é claro e realmente não demonstra temor.

Com relação ao medo de ***falta de interação social***, as porcentagens são, não apenas muito parecidas na visão de professores e alunos, como altas, o que nos leva a concluir que os professores sentem necessidade de intercâmbio com seus pares e com os próprios alunos. Esse item se associa ao conceito aristotélico de retórica: o professor integrado socialmente transmite simpatia (*pathos*), apresenta boa imagem e caráter (*ethos*) e demonstra competência (*logos*).

Considerações finais

Embora um professor tenha respondido que não teme, a pesquisa mostrou que o medo está presente no cotidiano escolar

tanto em professores quanto em alunos. Apesar de a amostra cobrir apenas duas escolas de nível superior, acreditamos que reflete a realidade de grande parte delas. Esperava-se menos temores justamente por se tratar de escola pública de ensino superior em cidades do interior de São Paulo.

Nesse sentido, é possível pensar que os medos aqui categorizados estejam muito mais presentes em escolas de periferia, por exemplo. É bastante provável, por exemplo, que as respostas sobre violência, realidade observada nesses locais, acusem porcentagem bem maior em alunos e professores.

Por outro lado, pensamos que os temores nas escolas de elite possam estar mais ligados à incompetência, aparência de incompetência e ausência de aceitação social. Para tal confirmação, seria necessária uma expansão da pesquisa. De qualquer modo, a investigação mostrou que o medo está presente de forma mais complexa do que se imagina ou que se poderia suspeitar e a conclusão mais evidente, portanto, é que todas as escolas, a seu modo, têm seus próprios medos.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* (W. D. Ross, Trans.) The Internet Classics Archive. Retrieved on September 17, 2011.

_____. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Edições de Ouro, s/d.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. v. 1. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

DESCARTES, R. Os Pensadores. Trad. J. Guinsburg e B. Prado Jr. São Paulo: Abril, 1973.

_____. *Meditações*. Trad. Jacó Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SPINOSA, B. *Ética*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1966.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias Barbosa Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*: dos estados de coisas aos estados de alma. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, A. J. *Du sens, essais semiotiques*. Paris: Seuil, 1970.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

MEYER, M. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Trad. António Hall. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

ORECCHIONI, C. K. *Les actes de langage dans le discours.* Paris: Nathan Université, 2001.

PLANTIN, C. *A argumentação*: história, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLATÃO. *A república*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Clássicos Garnier da Difusão Europeia do Livro, 1965.

RECTOR, M. *Para ler Greimas*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1979.

Leitura e escrita: monstros possíveis de se vencer na escola?

Maria de Lourdes e Silva Pereira
Sandra Maria Barbosa Farias

> *Mostre-me um homem que não é um escravo; um é escravo do sexo, outro do dinheiro, outro da ambição; todos são escravos da esperança ou do medo.*
>
> Sêneca

Introdução

Este trabalho parte da proposição empírica de que a leitura e a escrita são dois monstros que assustam os alunos de diferentes níveis escolares. Com base nessa afirmação, buscamos apresentar duas experiências com alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Superior a fim de demonstrar que não só esses monstros de fato existem, mas também que é possível lidar com eles e fazer com que os alunos deixem de se sentir aterrorizados, quando deveriam se sentir encantados com a experiência da leitura e da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 55-56), os alunos devem ser capazes de "produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. " Se um documento federal preconiza isso, como admitir que os alunos terminem seus ciclos sem atingir os objetivos propostos para seus níveis? O que os impede de dominar a leitura e a escrita? É possível reverter esse quadro?

Para tentar responder tais questionamentos, primeiramente, faremos algumas considerações sobre a paixão do medo segundo alguns filósofos. Em seguida conceituaremos, com base em pressupostos teóricos de especialistas como Kleiman (1996), Solé (1998), Serafini (2000), Koch e Elias (2009, 2013),

dentre outros, leitura e produção de texto, objetos de estudo. Na sequência, a partir dos resultados de consultas a estudantes por meio de questionários, discutiremos a paixão do medo diante dessas atividades e, uma vez que o contrário do temor é a confiança, propor estratégias para combatê-lo.

A Paixão do medo

Segundo Aristóteles (2003, p. 31), o temor é *"certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso, pois não se temem todos os males"*. Aristóteles considera que, além de saber que espécie de coisa se teme, é importante também saber a quem se teme e em que estado de espírito, e acrescenta: *"tememos as pessoas capazes de causar dano; os males de que somos ameaçados, as circunstâncias a que nos julgamos expostos"* (s/d, p. 111).

Como já colocado em diferentes artigos desta obra, para Aristóteles (s/d, p. 111-2), a confiança é o contrário do temor e o que inspira confiança é o contrário do que provoca temor:

> [...] a esperança se segue à representação de que as coisas que nos podem salvar estão próximas [...] Temos confiança se o que pode tranquilizar-nos está perto [...] se não encontramos competidores ou se estes não dispõem de poder; se os que dispõem de poder são nossos amigos, por nos terem tratado bem [...] se pensamos ter sido bem-sucedidos em muitas coisas [...] Temos confiança quando vemos que nossos semelhantes, nossos inferiores ou aqueles a quem julgamos ser superiores, não experimentam nenhum temor.

Descartes (1999, p. 120) considera a paixão como "corpo da alma" porque é o efeito do sentido no corpo e na consciência: "As percepções que dizem respeito apenas à alma são aquelas cujos efeitos se sentem na própria alma e de que não se conhece nenhuma causa próxima à qual possamos relacioná-las". Ainda, segundo Descartes (1999, p. 127-9), se uma figura tem relação com as coisas que foram prejudiciais ao corpo, estimula na alma a

paixão do medo, da temeridade ou do temor, "de acordo com o diferente temperamento do corpo ou a força da alma, e conforme nos tenhamos anteriormente decidido pela defesa ou pela fuga contra as coisas nocivas com as quais se relaciona a presente impressão". A mesma impressão que provoca o medo em algumas pessoas pode estimular a coragem e a ousadia em outras, porque os cérebros não estão dispostos de forma idêntica. O principal efeito das paixões é que predispõem a alma a querer fazer as coisas para as quais o corpo está preparado: o sentimento do medo impele a fugir; o da ousadia, a lutar.

Para Hobbes (1999, p. 60-61), "a opinião, ligada à crença de dano proveniente do objeto, chama-se medo" e ele o classifica em quatro categorias:

> [...] o medo dos poderes invisíveis, inventados pelo espírito ou imaginados a partir de relatos publicamente permitidos, chama-se religião; quando esses não são permitidos, chama-se superstição. Quando o poder imaginado é realmente como o imaginamos, chama-se verdadeira religião. O medo sem se saber por que ou de quem chama-se *terror pânico* (*sic*), nome que lhe vem das fábulas que faziam de *Pan* seu autor [...] existe sempre em quem primeiro sente esse medo uma certa compreensão da causa, embora os restantes fujam devido ao exemplo, cada um supondo que seu companheiro sabe por quê [...] esta paixão só ocorre numa multidão de pessoas (*sic*).

Locke (1999, p. 75) trabalha com as ideias de prazer e dor, entendendo-as como algo que deleita ou molesta, seja em decorrência dos pensamentos das nossas mentes, seja porque algo opera sobre nossos corpos. Segundo esse filósofo, satisfação, deleite, prazer, felicidade; ou, inquietude, aborrecimento, dor, tormento, angústia, miséria constituem-se graus diferentes da mesma coisa: prazer ou dor.

Leibniz (1999, p. 147-152), por meio do personagem Filaleto — espécie de porta-voz das ideias de Locke — afirma que as paixões vêm do prazer e da dor e que o temor é uma inquietação da alma ao pensar em um mal futuro, ao que Teófilo — personagem que representa o próprio Leibniz — acrescenta que é o

que nos tornará tristes. A inquietação acompanha o temor, todavia, considerando-a um incentivo que nos impulsiona, pode-se aplicá-la também à esperança. Leibniz discordava dos estoicos, segundo os quais a esperança constituía a opinião de um bem futuro, enquanto o temor, a opinião de um mal futuro. Para esse filósofo, as paixões são "modificações da tendência, que provêm da opinião ou do sentimento, e que são acompanhadas de prazer ou de desprazer".

A leitura

A leitura é uma atividade essencial para o ser humano, principalmente neste século, porque é por meio dela que se obtêm informações, que se entra em contato com as novas descobertas, que se aprende a regular os comportamentos do homem em seu convívio social.

É notável, nos últimos anos, o avanço dos estudos sobre a atividade de leitura e interpretação de textos, ora interessados em despertar o gosto pela leitura, ora em descobrir os aspectos cognitivos envolvidos pela atividade de ler, ora voltados para a finalidade da leitura no mundo contemporâneo.

Para os estudiosos sob a perspectiva cognitivista, como Angela Kleiman, a leitura é um ato social entre dois sujeitos: o leitor e o autor. A compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações (KLEIMAN, 2010, p. 10). O domínio de estratégias de leitura é imprescindível para o aprendizado.

Koch & Elias (2013) apontam três concepções de linguagem, texto e leitura. Uma delas vê a língua como representação do pensamento de um sujeito psicológico, individual; portanto, o texto é um produto do pensamento (representação mental) do escritor, e a leitura é entendida como uma atividade de captação de ideias do autor ou de reconhecimento das suas intenções sem levar em conta as experiências e conhecimento do leitor.

Se a concepção de língua é de uma estrutura, o sujeito é

predeterminado pelo sistema e o texto é simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor; a leitura é uma atividade cujo foco está no texto, em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Já se a concepção de língua for interacional (dialógica), a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Ainda em Koch (2008, p. 32), temos a afirmação de que, para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

O conhecimento interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem.

Kleiman, já em 1989, fazia referências a esses conhecimentos quando declarava em suas palestras que, para se completar as lacunas presentes na linguagem e construir a significação do texto, o leitor se utiliza de seu conhecimento prévio. Esse conhecimento prévio, por sua vez, é constituído por três níveis de conhecimento: o linguístico, o de mundo e o textual. (KLEIMAN, 2010)

O conhecimento linguístico abrange o saber sobre a linguagem: significação de unidades linguísticas, seu relacionamento em textos e regras de uso de linguagem.

O conhecimento de mundo, também denominado "conhecimento enciclopédico", compreende o saber acumulado por um leitor.

O conhecimento textual engloba o conhecimento dos gêneros e tipos textuais. Cada tipo de texto circula em determinado veículo, possui uma estrutura característica, um modo de linguagem com objetivos específicos.

A ativação desse conhecimento é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível (KLEIMAN, 2010).

Para Soares (1988), na construção de sua visão de mundo, o leitor não pode ser entendido como alguém que se encontra sozinho. Enquanto lê, aspectos do seu social determinam a leitura e se tornam elementos essenciais na constituição do significado. Há, na relação de leitura, uma prática discursiva na qual o leitor vai construindo sentidos com base na sua história enquanto interage com o texto. Espera-se que o leitor, no ato de ler e interagir com o texto, seja capaz de se identificar com o texto de modo que sujeitos (autor e leitor) produzam significação.

Um aspecto importante na aula de leitura, segundo Rocha e Gurgel (2002), é o ato social da leitura. Para esses autores, ler envolve uma prática entre dois sujeitos, o leitor e o autor, implicando uma interação, na qual o leitor passa a interpretar as ações do autor e reconstruir sentidos no texto por meio do conhecimento linguístico, textual e de mundo. Enquanto lê, supõe-se que o indivíduo faça uso de estratégias cognitivas adquiridas na escola, relacionando-as ao seu conhecimento de mundo. Para esses estudiosos, compete ao professor ensinar essas estratégias e oferecer suporte para que o aluno/leitor seja capaz de realizar as

atividades propostas.

Diante dessas definições e dos conceitos encontrados em muitos estudiosos que se debruçam sobre o ensino da leitura na escola é que fomos verificar porque se percebe entre os alunos um medo, às vezes perverso, que não permite o pleno desenvolvimento de sua competência leitora.

Toda leitura parte de uma necessidade. Seja ela a de entender uma situação, seja para atender uma solicitação, aprender o que não se conhecia ou simplesmente para diversão, ler pelo prazer de ler. Não existe a possibilidade de se ler para nada.

Na ânsia em saber como o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II se sente quando lê em sala de aula, realizamos um teste com 27 alunos de uma escola pública na região metropolitana da grande São Paulo, em agosto de 2011.

Propusemos a um professor da turma que aplicasse uma atividade de leitura, mas que não a direcionasse, que apenas envolvesse os alunos, convencendo-os sobre a importância da atividade, e lhes permitisse uma leitura solitária e tranquila dos textos, a fim de responderem às questões propostas. O intuito dessa orientação era que o professor não fornecesse qualquer tipo de pista sobre como realizar a leitura ou interpretar os textos lidos, fato que indicaria certo direcionamento e, assim, eliminaria a possibilidade de verificarmos o que o aluno entende dos textos lidos sem a intermediação do professor.

A atividade foi composta por dois textos com um total de dez questões objetivas, com quatro alternativas cada uma, tendo apenas uma das alternativas como resposta correta. Porém, o objeto de nossa verificação são as respostas dadas às questões dissertativas colocadas para que os alunos respondessem sobre seus hábitos de leitura, como veremos a seguir:

Como você acha que vai ser essa aula de leitura?

Você gosta de ler? O que sente quando a professora pede para você ler?

Cada um deve ler sozinho os dois textos que seguem e responder às questões, marcando um "X" na letra que considerar a resposta correta.

Instruções: Para responder às questões de números 1 a 6, leia o texto abaixo.

CRIANÇA DIZ CADA UMA...

Aninha já estava com dois anos. Loira, linda. Nunca tinha cortado os cabelos. Eram amarelos-ouro e cacheados. "Parecia um anjinho barroco", diz a mãe coruja.
Lá um dia, a mãe pega uma enorme tesoura e resolve dar um trato na cabeça da criança, pois as melenas já estavam nos ombros. Chama a menina, que chega ressabiada, olhando a cintilante tesoura.
— Mamãe vai cortar o cabelinho da Aninha. Aninha olha para a tesoura, se apavora. Não quero, não quero, não quero!!!
— Não dói nada...
— Não quero, já disse!
E sai correndo. A mãe sai correndo atrás. Com a tesoura na mão. A muito custo, consegue tirar a filha que estava debaixo da cama, chorando, temendo o pior. Consola a filha.
Sentam-se na cama. Dá um tempo. A menina para de chorar. Mas não tira o olho da tesoura.
— Olha, meu amor, a mamãe promete cortar só dois dedinhos.
Aninha abre as duas mãos, já submissa, desata o choro, perguntando, olhando para a enorme tesoura e para a própria mãozinha:
— Quais deles, mãe?
(PRATA, Mário. **100 crônicas de Mário Prata**. São Paulo: Cartaz,1997)

1) A ação da narrativa começa quando

(A) Aninha sai correndo.
(B) Aninha abre as duas mãos.
(C) a mãe promete cortar só dois dedinhos.
(D) a mãe pega uma enorme tesoura.

2) As palavras "menina", "que" e "filha" referem-se a Aninha e são utilizadas com a intenção de:
(A) dar continuidade ao texto, evitando a repetição do nome de Aninha.
(B) reforçar a ideia de que a mãe é a personagem principal do texto.
(C) fazer substituições desnecessárias para o entendimento do texto.
(D) tornar o texto incoerente.

3) Aninha não quer cortar os cabelos porque
(A) parecia um anjinho barroco e queria continuar assim.
(B) eles já estavam nos ombros.
(C) fica apavorada ao olhar para a enorme tesoura.
(D) terá de cortar só dois dedinhos.

4) A história ganha ritmo mais acelerado pelo uso das seguintes palavras:
(A) nunca, atrás, debaixo.
(B) correndo, chorando, temendo.
(C) loira, cabelo, enorme.
(D) tempo, tesoura, própria.

5) "a mãe pega uma enorme tesoura e resolve dar um trato na cabeça da criança, pois as melenas já estavam nos ombros." Desse trecho compreende-se que
(A) para a mãe, os cabelos já estavam compridos e era hora de cortá-los.
(B) para a menina, os cabelos estavam compridos, mas não precisavam ser cortados.
(C) tanto para a mãe quanto para a menina os cabelos precisavam de um corte.
(D) os cabelos já não eram mais amarelos-ouro, por isso precisavam ser cortados.

6) "Não quero, não quero, não quero!!!." A repetição de não quero e as três exclamações seguidas indicam que
(A) a mãe perdeu a paciência com a menina.
(B) Aninha vai cortar o cabelo.
(C) Aninha está falando calmamente.
(D) Aninha está praticamente gritando.

Instruções: Para responder às questões de números 7 a 10 leia o texto abaixo.

DE CARA NOVA

Você vai precisar de:

- *1 roupa jeans*
- *Giz*
- *Tinta Puff para tecidos*

1. *Faça o desenho no tecido com giz. Pinte com cuidado usando a tinta PUFF.*

Primeiro faça os contornos, deixe secar e preencha.

2. *Deixe o desenho secar por um dia. Peça a um adulto que ligue um secador de cabelos perto do desenho. Com o calor, a tinta vai inflar, deixando o desenho em relevo.*
3. *Só lave depois de três dias para que a tinta seque bem. Você vai precisar de alfinetes e pingentes coloridos. Coloque os pingentes no alfinete e prenda na roupa.*

7) Esse texto serve para mostrar como se
(A) costura uma calça nova.
(B) enfeita uma roupa antiga.
(C) desenha caras com giz e tinta.
(D) utiliza melhor o secador de cabelos.

8) Após ler as instruções podemos afirmar que
(A) nos jeans é preciso colocar as cores amarela e azul.
(B) há um tipo de tinta especial para ser usada.
(C) a pintura do desenho é feita com giz.
(D) os alfinetes servem para prender o bolso na calça.

"*Peça a um adulto que ligue um secador de cabelos perto do desenho*".
Nessa frase percebemos que as instruções do texto são
(A) para costureiras.
(B) só para adultos.
(C) para crianças.
(D) professores de artes.

9) O secador serve para fazer com que o desenho
(A) seque rápido.
(B) não borre.
(C) fique em relevo.
(D) diminua de largura.

O que você achou dos textos que leu? Gostou ou não gostou? Por quê? Você gosta de fazer atividades com leitura de textos? Por quê?

Nosso interesse na análise desta atividade é verificar se nas respostadas dadas pelos alunos às questões dissertativas, encontraremos indícios de medo quando realizam leituras em sala de aula. Para tanto, não serão consideradas as respostas das questões objetivas, por não ser nosso intento, nesse momento, o de levantar quais habilidades percebemos na interpretação dos alunos, deixando o apontamento dessas respostas para um próximo trabalho.

Será necessário, porém, saber quantos alunos acertaram no mínimo 50% das questões objetivas porque esse resultado pode indicar que esses apresentam mais facilidade em interpretar o que leem. Como nosso propósito é descobrir se existe medo nas aulas de leitura, precisamos saber, caso exista, se os alunos com mais facilidade em interpretar o que lê demonstram os mesmos medos que aqueles com mais dificuldade em interpretação.

Foram analisadas as respostas de 27 alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, das quais 19 apresentaram entre cinco e dez acertos das questões objetivas propostas. Para a análise das respostas, organizamos os alunos em dois grupos: Grupo 1 será o dos 19 alunos que acertaram entre cinco e dez questões objetivas; e Grupo 2, o dos 08 alunos que acertaram menos de cinco das questões objetivas.

Na análise da primeira questão dissertativa, "Como você acha que vai ser essa aula de leitura? ", percebemos uma expectativa positiva com relação à realização da leitura entre os alunos do Grupo 1, que relataram que a aula seria "legal", "interessante"; um deles relata até estar curioso pela realização da

atividade.

Os alunos do Grupo 2 relataram que gostam de ler, mas que acham "chata" a aula de leitura. Um deles chega a declarar que a aula "será como uma outra aula qualquer".

Com relação às perguntas "Você gosta de ler? O que sente quando a professora pede para você ler? ", os alunos do Grupo 1 declararam que gostam muito de ler, mas que sentem medo, um certo frio na barriga e até mesmo um arrepio quando são solicitados a ler pela professora.

Já os alunos do Grupo 2 não utilizam a palavra "medo" para demonstrarem seus sentimentos quando solicitados a ler, mas os termos: "nervoso", "vergonha", "frio na barriga", e muitos declaram que "ler é algo muito chato".

Aqui nos detemos um pouco para reforçar nossos questionamentos sobre a leitura e o medo. Por que crianças com 11, 12 anos de idade, que há pouco tempo aprenderam, pelo menos em tese, a maravilha da descoberta da leitura, sentem tanto desconforto quando solicitados a ler?

Chamaram nossa atenção as respostas dadas por quase todos os alunos às perguntas "O que você achou dos textos que leu? Gostou ou não gostou? Por quê? " Eles responderam que gostaram da atividade proposta porque aprenderam alguma coisa, acharam os textos interessantes, ou porque os textos eram curtos.

Cabe aqui mais uma intervenção. É importante verificar que os alunos demonstram consciência de que aprendem coisas novas nas leituras que realizam, mas que não gostam de textos longos. Gostaram da atividade por conta dos textos apresentados serem curtos e, provavelmente, na era da internet, quando tudo acontece muito rapidamente, o texto escrito também tenha que fazer parte desse universo.

Sobre as últimas perguntas, "Você gosta de fazer atividades com leitura de textos? Por quê? ", os alunos do Grupo 1 responderam que gostam de atividades com textos porque ler é bom, mas os alunos do Grupo 2 responderam que fazer atividades com textos é "chato".

Nesta etapa da pesquisa, como se pôde verificar, não foi

feita nenhuma questão específica sobre o medo. Nosso objetivo aqui era o de perceber a existência ou não do medo nas atividades de leitura dos alunos sem que, para isso, precisássemos perguntar diretamente, por exemplo, "Você sente medo quando lê? ", por acreditar que esse tipo de pergunta possa induzir a resposta do aluno ou ter como resposta apenas "sim" ou "não" sem demonstrar as razões do que sentem.

Percebemos, em nossa análise, que o medo atemoriza os alunos quando participam das aulas de leitura na escola. Resta-nos saber se esse medo surge por conta da dificuldade que encontram em entender a mensagem do texto lido, uma vez que encontramos termos que demonstram um medo maior nas respostas dos alunos do Grupo 2, ou porque ler, para eles, apesar do conhecimento novo que dizem adquirir, não traz sentimento positivo algum. Cremos não ser possível gostar do que não se entende ou do que não suscita sensações positivas.

Por não termos encontrado, nas respostas dos alunos, elementos que deixassem claro os reais motivos do medo que sentem, resolvemos conversar com eles, questionando-os sobre tais motivos.

Foi então que descobrimos que os alunos têm medo da nota baixa nas atividades de leitura por saberem que o professor os analisa pelas notas que tiram. Alegaram um medo ainda maior quando o professor pede para que façam uma leitura em voz alta do texto em estudo. Não querem que seus colegas de classe percebam suas dificuldades na leitura oral. É nesse momento, relatam, que sentem o "frio na barriga", o "arrepio".

Com essa descoberta, nos questionamos quanto às estratégias utilizadas pelos professores para o fortalecimento do prazer da leitura por parte do aluno. O que os professores de língua portuguesa têm proposto em suas aulas de leitura que não permitem aos alunos abandonarem seus medos e angústias em detrimento de uma leitura que, de fato, traga a eles esse conhecimento novo de que demonstram consciência, mas não revelam em seus comentários sobre os textos que leem, deixando claras suas dificuldades em avançar numa leitura que não seja

linear e fixa, apenas nas linhas do próprio texto?

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. Aprende-se a ler lendo, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido.

O domínio da leitura pressupõe poder ler de forma convencional. Para ensinar os procedimentos, é preciso mostrá-los como condição prévia à sua prática independente. Isso ajuda a compreender que a aprendizagem da leitura se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança mostre competência em algo sobre o qual não foi ensinada.

Aprender a ler não é diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor (SOLÉ, 1998), que deverá ser o que tranquiliza e proporciona confiança ao aluno, paixão que combate o medo, segundo Aristóteles (s/d).

O papel do professor não é só receptivo, ao fazer uma atividade de leitura. É importante que ele verifique o conhecimento prévio do aluno sobre o que vai ser lido, uma vez que essa ação o estimula a descobrir o que lhe proporcionará a leitura. O professor deverá formular hipóteses e contextualização do texto, assim, deverá elaborar perguntas orientadoras para a leitura, não permitindo a divisão em unidades menores.

Para ensinar a leitura, o professor de língua portuguesa não deve impor uma leitura única, ou melhor, a sua leitura, como a única do texto. Kleiman (2010, p. 37) destaca que o papel do professor pode não ser o de mediador entre o autor e o leitor, mas de fornecedor de condições para que essa relação de interlocução se estabeleça.

O papel do professor é, então, o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo de compreensão. Para tanto, encontramos na obra de Solé (1998) várias descrições de estratégias ou técnicas para se alcançar a leitura, assim como a

observação de que é preciso cuidar para que, ao apresentar as estratégias, não se queira um aluno que possua um amplo repertório de estratégias, mas que saiba utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.

Ainda, é em Solé (1998) que vamos encontrar algumas das estratégias que aqui apresentamos com o objetivo de estimular o leitor na busca desses processos de ensino. A autora divide suas estratégias em "antes da leitura", "durante a leitura" e "depois da leitura".

Para "antes da leitura", Isabel Solé nos apresenta seis exposições que deveriam ser trabalhadas com as crianças:

> 1. Ideias gerais – ressalta que ler é uma atividade voluntária e prazerosa. Propõe ao professor que reflita sobre sua concepção de leitura e identifique as situações de trabalho com a leitura para que não se torne um momento de competição, mas de trabalho compartilhado.
> 2. Motivação para a leitura – chama a atenção dos professores para que promovam situações de leitura que abordem contextos de usos reais e permitam que o aluno aprenda a ler o que de fato queira ou precise ler.
> 3. Objetivos da leitura – o professor deve deixar claro ao aluno os objetivos dessa atividade: para obter uma informação precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender; revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta; verificar o que se compreendeu
> 4. Revisão e atualização do conhecimento prévio – dar uma explicação geral, ao aluno, sobre o que será lido e verificar o que o grupo já sabe sobre o tema do texto.
> 5. Estabelecimento de previsões sobre o texto – estabelecer relações com o título, ilustrações, cabeçalhos ou qualquer índice que o texto permita.
> 6. Formulação de perguntas sobre o texto – onde ocorreu a história? Em que época a história acontece? De que trata a história? Quais são os personagens da história? Qual é o personagem principal? Os personagens da história tinham algum problema? Ao escutar essa história, o que vocês acham que os personagens pretendiam? Quais foram os fatos importantes dentro da história? Como é que os personagens resolveram seus problemas? O que essa história tentou nos

comunicar?

Importante ressaltar que tais exposições indicadas por Solé (1998) não foram utilizadas na atividade realizada para análise desse trabalho, exatamente, para que as observações sobre o conhecimento dos alunos viessem à tona sem a intervenção do professor em seu resultado final.

Para "durante a leitura", a autora retoma as estratégias apresentadas por Palincsar e Brown (1984 apud SOLÉ, 1998, p. 118), que deverão ser colocadas vagarosamente, fazendo uma reflexão a cada parágrafo, por exemplo, para que o texto faça sentido no decorrer se sua leitura: a) formular previsões sobre o texto a ser lido; b) formular perguntas sobre o que foi lido; c) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; d) resumir as ideias do texto.

Para "depois da leitura", Solé (1998) retoma as estratégias aplicadas durante a leitura, agora com conceitos mais amplos e claros: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas.

Após a leitura dos textos apresentados na atividade de leitura para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, não detectamos com clareza os medos aos quais os alunos se referiam em suas respostas. Resolvemos, então, conversar com eles, questionando sobre o que quiseram dizer quando escreveram em suas respostas terem gostado da atividade proposta porque aprenderam algo novo. Perguntamos o que seria esse "algo novo"?

Interessaram-nos as respostas de alguns alunos que disseram nunca terem pensado na possibilidade de inovarem suas calças jeans velhas e que o texto "De cara nova", apresentado na atividade, fez com que eles tentassem mudar "a cara" de suas calças jeans, conseguindo bons resultados. Foi então que pudemos caracterizar o aprendizado que muda comportamentos acontecendo em sala de aula por meio da leitura.

O que a escola deve fazer para combater o medo do aluno? É preciso debruçar-se sobre esse fato tão negligenciado pelos profissionais da educação. Como já dissemos, a escola existe para

ensinar, inclusive e prioritariamente, a ler e escrever. Também já deixamos claro aqui que o ato de ler a que nos referimos não se limita à simples decodificação das palavras. Gostaríamos que todos os alunos do ensino fundamental aprendessem a maravilha da argumentação e desconstrução do texto que leem, buscando uma reconstrução implicada no seu conhecimento prévio e ampliação do seu entendimento sobre o tema lido, e possibilitar que ele adquira confiança, vencendo, assim, o medo e, a partir daí, sentir prazer na atividade de leitura.

A escrita

Com relação à escrita, para Geraldi (1998, p. 19-23), a passagem de *redação* para *produção textual* nos anos 80 não é mera mudança terminológica, por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas. Primeiramente, a questão do sujeito que não deve ser entendido apenas como produto da herança cultural, mas também por suas ações sobre ela, e, nesse sentido, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações. Em segundo lugar, a sala de aula, que deve ser concebida como lugar de interação verbal e, por isso mesmo, de diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes — alunos e professores. E, ainda, o reconhecimento do texto como unidade de ensino/aprendizagem em qualquer disciplina, centrando sobre ele as observações na relação entre o linguístico e suas condições de emergência, que pressupõe uma leitura cuidadosa de cada texto para nele detectar elementos próprios do seu processo de produção. Segundo Geraldi (1997, p. 128), "Ao se descaracterizar o aluno como sujeito, se lhe impossibilita- o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. " E Britto afirma que

> a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a

> subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITTO apud GERALDI, 1997, p. 126)

Dentre os dez princípios de didática da composição formulados por Serafini (2000, p. 153-155), no segundo, a autora postula que os alunos devem seguir três fases para terem sucesso na escrita: desenvoltura, coerência e precisão. Na fase da desenvoltura, eles superam o medo do papel em branco, escrevendo aquilo que querem. Depois devem buscar uma certa coerência e, finalmente, quando se sentem à vontade, devem preocupar-se com a precisão do texto.

Uma pesquisa feita por uma das autoras deste trabalho, com 156 estudantes universitários de uma faculdade particular da cidade de São Paulo, e outra do interior do Estado, nos meses de agosto e setembro de 2011, sobre leitura e escrita, indicou que o postulado de Serafini faz sentido, uma vez que, ao responderem às questões: "Quando lhe é exigido escrever um texto, o que você sente? Satisfação, receio/medo? Por quê? ", 90 alunos afirmaram sentir receio ou medo porque temem errar a grafia das palavras, não conseguir transmitir suas ideias de forma clara, além da demora em gerar ideias sobre o assunto a ser desenvolvido.

As considerações teóricas sobre o medo nos ajudam a entender o porquê de os alunos demonstrarem inquietação ao serem solicitados a escreverem em situações que consideram "de cobrança". Em resposta à questão "*Como foi o seu aprendizado de escrita? "*, alguns responderam que foi por meio de treino no caderno de caligrafia, outros precisaram estudar as regras gramaticais e fazer exercícios, pois eram esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual. Tais preocupações indicam qual a concepção de linguagem e de texto dos "ensinantes": "linguagem como sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras [...] o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor". (KOCH e ELIAS, 2009, p.

33)

Esperança, coragem, ousadia são sentimentos que podem combater o medo. Para que isso aconteça, é preciso, primeiramente, suplantar essa concepção de linguagem e texto que acabamos de expor e adotar a concepção que vê a escrita como produção textual que exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias, porque o produtor é um ser que "'pensa' no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante [...] guiado pelo princípio interacional". (KOCH e ELIAS, 2009, p. 34).

É preciso, também, aprender técnicas que auxiliem no desenvolvimento da atividade de escrita. Serafini (2000) orienta desenvolver com os alunos a prática da composição, utilizando quatro regras básicas: ter um plano – que implica distribuição do tempo disponível e identificação das características da redação; ordenar as ideias por meio de grupos associativos, mapa das ideias, identificação da tese ou do ponto de vista, e roteiro; criar o texto – as ideias do roteiro são definidas, desenvolvidas e exemplificadas; e, finalmente, a revisão que deve ter como objetivo a elaboração de várias versões do texto, com base nas correções feitas por colegas e professor, a partir de alguns critérios para revisar o conteúdo e a forma e aumentar a legibilidade do texto.

Outra estratégia para vencer o medo da escrita, desenvolvida por alguns professores, é propor a produção de narrativas em grupos, de modo lúdico, a partir de objetos ou situações inusitadas. Como exemplo, citamos a experiência realizada com alunos dos cursos superiores de Letras e Secretariado que receberam caixas-surpresa contendo diferentes objetos. A orientação foi que, a partir dos objetos encontrados na caixa-surpresa, o grupo deveria, valendo-se de sua criatividade, produzir um texto coletivo, transcrevê-lo e representá-lo para a equipe. A avaliação do trabalho, individual, constou de três perguntas: "No primeiro momento, diante da proposta, o que você sentiu? "; "E durante a criação? "; e, finalmente, "Após a atividade, qual o seu sentimento? " As respostas para a primeira pergunta

foram semelhantes, em sua maioria: medo, receio, ansiedade, tensão, desespero, angústia, mas alguns escreveram que sentiram curiosidade e um desafio; outros demonstraram receio de não serem aceitos pelo grupo. Para a segunda pergunta: o receio foi passando e a vontade de participar surgiu, o medo e a tensão passaram ao descobrir que é possível trabalhar juntos, alegria por sentir-se capaz. A maioria dos alunos respondeu à terceira pergunta de forma mais eloquente: após a atividade e/ou apresentação o sentimento foi de realização, contentamento, felicidade, alegria, satisfação.

As respostas confirmam os preceitos de Aristóteles e Descartes. De acordo com o primeiro, sente-se confiança quando se é bem-sucedido em várias coisas, sem nada haver sofrido; também "quando vemos que nossos semelhantes, nossos inferiores ou aqueles a quem julgamos ser superiores, não experimentam nenhum temor. " (ARISTÓTELES, s/d, p. 112).

Segundo Descartes (1999, p. 129-130), a mesma impressão que provoca o medo pode estimular a coragem e a ousadia, porque os cérebros não estão dispostos da mesma forma. O principal efeito das paixões é que predispõem a alma a querer fazer as coisas para as quais o corpo está preparado: o sentimento do medo impele a fugir e o da ousadia, a lutar. E, ao observarem os colegas criando a partir do que tinham em mãos, os alunos ousaram também a mostrar suas ideias. Sentiram que podiam ter esperança no sucesso e que podiam confiar, porque se aqueles que lhes são semelhantes, aqueles que julgam inferiores ou superiores, não sentiam medo, eles também poderiam suplantar a paixão do temor.

Considerações finais

Nossa pesquisa mostrou, em situações estanques, a importância do ensino tanto da leitura quanto da escrita sob o olhar de uma escola que se diz "para todos".

Com demonstrações de trabalhos realizados tanto com alunos do Ensino Fundamental II quanto com graduandos e pós-

graduandos dos cursos de Secretariado e Letras de faculdades particulares do Estado de São Paulo, uma da capital e outra do interior, percebemos que o medo impede o desenvolvimento de competências necessárias tanto para ensinar quanto para aprender.

Segundo Aristóteles, o medo é uma forma de padecimento ou perturbação gerada pela representação de um mal vindouro de caráter destrutivo ou penoso. Ainda, de acordo com esse filósofo, tememos aqueles que podem nos fazer mal quando estamos vulneráveis a eles. Quem poderá fazer mal aos alunos? Quem é que proporciona o medo de aquisição do que é seu direito natural e humano?

Para garantir que os professores saibam como ensinar as habilidades de leitura e escrita, Kramer (2001, p. 212-213) recomenda às escolas de formação:

> rever sua organização curricular no que se refere às disciplinas voltadas à linguagem, leitura e escrita [...]; reunir periodicamente os professores dessas disciplinas, criar espaços para que conheçam os programas uns dos outros, planejem de modo integrado, aproveitando melhor o tempo disponível com os alunos; abrir espaços, no interior dessas disciplinas, para que alunos e professores possam falar de suas relações com a leitura e com a escrita, suas experiências, que possam contar suas trajetórias [...] Para que possam começar ou voltar a ler e a escrever.

A escola poderia repensar o modo como trata seus alunos, entender que deve ser um ambiente acolhedor e, portanto, um espaço que deveria despertar confiança e não medo, prazer e não dor. Adquire-se confiança por meio de atitudes que demonstrem que é possível superar as dificuldades sem grande sofrimento e essas atitudes devem partir do professor. Como lembra Aristóteles (s/d, p. 111-112), a confiança se dá quando o que pode tranquilizar está próximo; se não há competidores, ou, se houver, não dispõem de poder; se os que dispõem de poder são amigos, ou seja, tratam bem seus semelhantes; e, ainda, quando se pensa que é bem-sucedido em muitas outras atividades.

Leitura e escrita são monstros possíveis de se vencer na

escola? Certamente, se aquele que ensina tiver consciência do seu compromisso com aqueles que estão ali para aprender e que só têm a ele em quem confiar.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. 14. ed. Rio de Janeiro-RJ: Ediouro Publicações, s/d.

_____. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 e 2003.

_____. *Retórica*. São Paulo: EDIPRO, 2011.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine & MICHELETTI, Guaraciaba. *Teoria e prática de leitura*. In: BRANDÃO, Helena H. Nagamine & MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. Coleção Aprender e Ensinar com Textos. v. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLINKENBERG, Jean-Marie. Prefácio. In: _____. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 11-15.

CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2001.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001.

DESCARTES, René. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (Coord.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 127-131.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Aprender e ensinar com textos, 1).

HOBBES, Thomas. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura:* teoria e prática. 4. ed. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1996.

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto: 2013.

_____. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, Sonia. Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Algumas recomendações. In: _____; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). *Didática da linguagem:* ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas: Papirus, 2001.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOCKE, John. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. (1984) *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and Instruction. In: SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 117-175.

ROCHA, Décio; GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura em sala de aula: polifonia e interação. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (Org.). *Pistas e Travessias II*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. p. 241-260.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 10. ed. São Paulo: Globo, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1992.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

Professor, um refém do medo?

Cláudia Neli Borragini Abuchaim de Oliveira
Elizabeth Cieri

O medo é conceituado no livro *Retórica das Paixões* (2000) de Aristóteles, como certo desgosto ou preocupação resultante da suposição de um mal iminente, ou danoso, ou penoso. As pessoas dominadas pelo desejo do ganho e acovardadas diante dos perigos temem estar à mercê de outrem (p. 31-33). Portanto, o temor se manifesta porque há maldade no mundo ou porque o homem utiliza seu poder em sociedade para dominar o próprio homem. O medo se manifesta como uma função biológica inata na criança. Em geral, é transitório e não produz grandes perturbações em sua vida diária. Porém, respostas de medo a certos objetos e situações são, em grande parte, adquiridas por meio da aprendizagem escolar (SINGH et al., 2000).

Aos dois anos de idade, em média, a criança já se insere em um ambiente escolar. O desenvolvimento cognitivo-comportamental também pode ser despertado por meio de cantigas e histórias folclóricas, nas quais o medo é parte integrante do suspense da narrativa. O Saci-Pererê, a mula-sem-cabeça, o boi-da-cara-preta, a cuca, dentre outros, são personagens que despertam a curiosidade, mas que também suscitam o temor infantil.

As experiências com medos apropriados à idade ajudam a criança a desenvolver habilidades de enfrentamento (SINGH et al., 2000). Entretanto, quando essas experiências são utilizadas com o intuito de impor autoridade ou intimidar a criança, geram-se traumas e agressões psicológicas com consequências cruéis na idade adulta.

O propósito deste trabalho é levantar os medos nos professores como reações emocionais diante de perigos reais ou aparentes, vividos em ambiente escolar, sem ter a pretensão de resolvê-los.

O professor é um profissional que transmite conhecimento a um auditório, por meio da retórica. Segundo Aristóteles (2000),

retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam a persuadir. O professor, na função de orador, assume um *ethos* e, ao se dirigir aos alunos – auditório -, suscita paixões – *pathos*-, por meio do seu discurso – *logos*-, completando, portanto, os três elementos básicos da retórica. Contudo, esse *ethos* vem se alterando, ao longo do tempo, devido aos medos construídos pela contemporaneidade.

Há algum tempo, a realidade da escola brasileira se transformou e deixou respostas incompletas quanto à desmotivação de tantos educadores. No passado, os alunos eram passivos e os professores, os protagonistas. Com a última reforma da Educação, os alunos se tornaram fomentadores do próprio aprendizado, participando em condições de igualdade do diálogo e das reflexões e discussões acerca de um tema.

Seria um bom modelo, desde que os papéis fossem respeitados.

> Nas reuniões com os coordenadores, eles exigem que a gente trate os alunos como clientes, lembrando que freguês tem sempre razão. Um absurdo. Eu sei que a escola é uma empresa, mas tratar os alunos como clientes ou patrões é uma total inversão dos papéis. Iole Gritti de Barros (professora de história). (BARELLA, 2005)

O medo, cujo cerne descentraliza e desconcentra, apoderou-se do ensino contemporâneo e são muitos os professores que, nesta escola "renovada", vivem desnorteados, fora do eixo, insuflados de perturbações. "Os professores estão sofrendo de fobia escolar, antes um distúrbio psicológico exclusivo das crianças", diz o psicanalista Raymundo de Lima, professor do departamento de fundamentos da educação da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná (2005, www.geomundo.com.br). Os professores temem tanto a violência física, como a indisciplina em sala de aula. Há uma inversão de valores e de autoridade.

De acordo com pesquisa da UNESCO efetuada em 2002, mais da metade dos professores da rede pública de ensino do Brasil já foi agredida por alunos dentro ou nos arredores da escola. Com

isso, os professores vêm sofrendo de fobia escolar. Essa fobia provoca um profundo pavor, além de alterações psíquicas e físicas, que impedem o desenvolvimento profissional.

*"*O número de professoras que têm procurado atendimento por estar estressadas, deprimidas ou sofrendo de crise do pânico aumentou cerca de 20% nos últimos três anos*"*, disse Joel Rennó Júnior, coordenador do Projeto de Atenção à Saúde Mental da Mulher do Hospital das Clínicas de São Paulo, na matéria intitulada "Com Medo dos Alunos" (*Revista Veja*, 2005)

Ethos, pathos, logos inseridos no discurso escolar

Ethos é a imagem de si, o caráter, a personalidade, os traços de comportamento, a escolha de vida e dos fins. O *ethos* se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, podendo tornar-se exemplar aos olhos do auditório, que poderá segui-lo ou refutá-lo. Afirma-se que o *ethos* é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade; é o ponto final do questionamento (MEYER, 2007).

O *ethos* do professor pode representar caracteres reais de alguém efetivamente honesto, piedoso, religioso, modesto etc. — não é o caráter efetivo, mas o que ele apresenta no discurso. Pode representar, também, caracteres oratórios, que seriam a representação do homem no discurso, nem sempre verdadeira por apenas aparentar uma imagem, sem necessariamente tê-la. Segundo Le Guern (apud AMOSSY, 2005), a eficácia do discurso deriva claramente dos caracteres oratórios e não dos caracteres reais. Há, ainda, o *ethos* prévio, observado por FERREIRA (2010) e corroborado por alguns autores: o *ethos* prévio constitui uma representação erigida pela opinião pública e que, por ser prévio, condiciona-se a uma construção estereotipada do *ethos* discursivo. Nesse sentido, então, os antecedentes éticos, morais, e as imputações de caráter formam uma imagem, antecipadamente construída pelo auditório, capaz de modificar e de condicionar aquela que o próprio enunciador constrói de si em seu discurso. Nesta perspectiva, é possível considerar que o *ethos* pode tanto

facilitar como dificultar o acordo do professor (orador) com o aluno (auditório). A imagem do professor, em décadas passadas, era a de um líder seguro e consciente de sua posição hierárquica, respeitado na sociedade por sua sabedoria e seguido pelos seus discípulos. Porém, o professor do século XXI tem medo e esse medo cria monstros que crescem e por vezes dominam, submetem e subvertem a escala hierárquica natural. O aluno, por sua vez, prevalece-se diante da demonstração de medo do professor e se atribui de poderes inerentes ao *pathos.*

MEYER (2007) assim define o *pathos*:

> Se o *ethos* remete às respostas, o *pathos* é a fonte das questões e estas respondem a interesses múltiplos, dos quais dão prova as paixões, as emoções ou simplesmente as opiniões. [...] A paixão, ao contrário das emoções, não diferencia mais entre o problema posto do exterior e a resposta subjetiva (MEYER, 2007, p. 36-37).

A paixão é, portanto, um poderoso reservatório para mobilizar o auditório em favor de uma tese, tanto na cólera que insulta, como no amor, que visa à aproximação e instala interação do auditório com o locutor por meio de várias maneiras:

> (1) aderir, (2) recusar, (3) completá-las, (4) modificá-las, (5) permanecer silencioso, o que pode ir na direção (6) de aprovação ou (7) de reprovação, mas o silêncio pode significar somente (8) o desinteresse pela questão tratada. [...] A passagem da retórica à argumentação é constante, pois, ao se pronunciar sobre a questão ou ao negar a ela explicitamente um interesse qualquer, o interlocutor a faz emergir enquanto tal, e a discussão se transmuta então em debate (MEYER, 2007, p. 39).

Diante deste cenário, o professor deve capacitar seu discurso - *logos* - de acordo com seu auditório, previamente analisado, adquirindo habilidade de despertar as paixões de seus ouvintes, de atrair o interesse para que possa estabelecer o acordo pretendido (FERREIRA, 2010). Quando o aluno compreende a

importância da matéria ensinada, entrega-se ao estudo e a troca de prazer e satisfação entre ensinar e aprender aproxima, constrói, estimula e consolida.

Até o século VI a.C., a palavra *logos* significava palavra escrita ou falada, o verbo.

> [...] A partir dos estudos filosóficos de Heráclito de Éfeso, passou a ter o conceito de razão. Em sentido amplo, todo discurso se constrói em torno de um tema que é problematizado e gera questões. O *logos*, dentre as provas, se encarrega do discurso persuasivo, pois, por meio dele, demonstramos o que parece ser verdade de acordo com o que se conhece de cada assunto. As provas lógicas (centradas no *logos*) utilizam, então, raciocínios como meio de persuadir (FERREIRA, 2010, p. 78).

O professor, portanto, precisaria levar seus alunos a reflexões e questionamentos por meio de discursos persuasivos, demonstrando verdade e raciocínios lógicos.

O que o professor, afinal, teme?

Os temores do professor circulam nos planos financeiro, metodológico e acadêmico.

No plano financeiro:

Um dos temores do candidato a professor se refere ao baixo nível salarial. Quando este fator repercute negativamente em sala de aula, corrói o *ethos* do professor.

Quadro 1 - Comparativo entre a remuneração de um professor e um deputado

	Professor Adjunto IV (*)	**Deputado Federal (**)**
Salário Bruto	R$ 7.913,00	R$ 26.723,13
Auxílio Moradia	R$ 0,00	R$ 3.000,00
Cota Telefônica	R$ 0,00	R$ 4.000,00
Passagens	R$ 0,00	R$ 9.000,00
Assinaturas de Revistas	R$ 0,00	R$ 1.000,00
Assistência Médica	R$ 0,00	R$ 8.000,00

Verba Indenizatória	R$ 0,00	R$ 15.000,00
Verba de Gabinete	R$ 0,00	R$ 60.000,00
No Mês	**R$ 7.913,00**	**R$ 126.723,13**
13º Salário	R$ 7.913,00	R$ 126.723,13
14º e 15º Salários	R$ 0,00	R$ 253.446,26
No Ano	**R$ 102.869,00**	**R$ 1.900.846,95**

(*) com mestrado e doutorado, em fim de carreira.
(**) como o Tiririca, Romário e outros 511, no dia da posse. Fontes: ONG Transparência Brasil e contracheque de uma das autoras. Autor: Prof. Dr. Ruy Ferreira – 31/12/2011, a pedido do Prof. Dr. Manoel Motta

No plano metodológico:

Outro temor é a desmotivação do aluno que não se rende ao empenho e incentivo do professor que, apesar de todo seu preparo, não cria adesão e aprovação.

A sociedade confere ao professor papéis que não cabem a ele representar:

> [...] os alunos esperam que a *performance* do professor se assemelhe a de um *showman*, uma espécie de mágico que os encante... esperam, também, que em cada aula o mestre lhes apresente desafios, questões engraçadas, divertidas e interessantíssimas [...] (ZAGURY, 2006, p. 51).

Quando isso não acontece, a indisciplina surge nesse novelo de medos. Segundo DONATELI (2004), a sociedade contemporânea permitiu que a família e a escola perdessem de vista seus verdadeiros papéis na formação de novos indivíduos. A seguir, atitudes comuns de indisciplina e desrespeito dos alunos em relação aos professores foram compiladas pelo autor:

- Negar-se a sair da sala de aula quando expulso;
- Exigir o direito de escolher a data de entrega dos trabalhos escolares;
- Tratar o professor como empregado;
- Xingar o professor com palavrões;

- Jogar objetos no professor em sala de aula;
- Entrar e sair da aula à vontade, sem se importar com o professor;
- Dar ordens ao professor;
- Ignorar a presença do professor em classe;
- Negar-se a fazer prova e entregar atestados médicos falsos como desculpa;
- Discutir os critérios das notas das provas dadas pelo professor.

Esses comportamentos podem gerar, no professor, sentimento de fracasso e insegurança, fazendo com que ele se sinta incompetente, mesmo que não seja.

> Nesta relação entre o sujeito que teme a situação ou o objeto do medo há ainda outro elemento componente que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso. Insegurança para enfrentar o obstáculo. Falta de força física, falta de equilíbrio emocional, falta de competência científica, real ou imaginária, do sujeito (FREIRE, 1993, p. 39).

No plano acadêmico:

A violência na escola é mais um fator social do que educacional. Reagir com autoridade, mostrando ao aluno que o espaço educacional pertence ao professor nem sempre é a melhor escolha. Em lugares de pobreza extrema, a violência dentro dos muros da escola pode ser também considerada um comportamento exógeno, ou seja, determinado de fora para dentro, provocado por fatores como desagregação familiar, amigos que consomem álcool e/ou entorpecentes, violência doméstica e outros.

Combater a violência isolando o estabelecimento de ensino não é a solução, segundo Gustavo Heidrich (2009): "isolar a escola com portões altos, cadeados e câmeras de vídeo não resolvem o problema da violência. Tem-se uma falsa impressão de segurança. Ficamos presos e acuados, intimidados. "

> A população, apreensiva com os frequentes casos divulgados pela mídia, coloca a preocupação com a integridade dos

> filhos acima das questões de aprendizagem. Pesquisa realizada com
> 2.002 pessoas em 141 municípios brasileiros e divulgada em março pelo Movimento Todos pela Educação aponta que metade dos entrevistados tem a sensação de que a falta de segurança nas escolas é o principal problema do sistema educacional do país (a baixa qualidade do ensino ocupa a terceira posição). (HEIDRICH, 2009)

Uma boa tentativa para dirimir a violência escolar é integrar a sociedade, os pais e amigos do bairro nas atividades escolares, promover eventos que insiram a comunidade na escola e defender a integração da sociedade à vida escolar.

O desgaste físico e psíquico do professor conduz ao último medo que analisaremos: o medo de ficar doente por algum esgotamento derivado da profissão.

Segundo CODO E VASQUES-MENEZES (2009), esse medo pode ser definido como Síndrome de *burnout*. O nome *burnout* designa algo como "perder o fogo", "perder a energia", como no caso de um foguete que cai por ter terminado o combustível. Os sintomas dessa doença se manifestam quando o profissional perde o interesse pelo trabalho como uma reação à tensão emocional constante e excessiva. O envolvimento afetivo do professor com o aluno, aliado à tensão e à sua responsabilidade, pode gerar um desgaste extremo que o leva ao esgotamento físico e psíquico.

Por que o professor entraria em *burnout*? Resposta fácil de responder e difícil de resolver. O trabalho docente vai muito além da sala de aula. Preparar aulas, provas, corrigir, estudar, estar sempre atento para as últimas informações e inovações, participar de congressos, colóquios, enfim, participar de atividades que aprimorem cada vez mais sua especialidade. Quem depois de alguns anos de magistério não pensou em desistir? Desistir de tudo, às vezes, parece ser a melhor opção, porque a maioria dos docentes não tem compensação financeira e profissional, perdeu o *status* social de extrema importância que tinha até poucos anos.

O professor vale muito pouco no mercado de trabalho e,

paradoxalmente, a educação vem sempre em primeiro plano nos discursos políticos. O descaso com os professores é preocupante em nosso país. Poderíamos analisar muito mais "medos", como o de perder o emprego, de perseguição política, de não ser promovido, de ser transferido, de não ter turmas suficientes para formarem salas e, muitas vezes, medo de reivindicar seus direitos. Como resolver esses problemas? Essas inquietações conduzem o professor a um caminho tortuoso: ele concretiza seus medos como verdadeiros fantasmas.

É fundamental que a escola trabalhe em conjunto, envolvendo diretores, professores, supervisores, com o objetivo de concretizar uma postura dialógica, propiciando liberdade aos educadores para desenvolver técnicas e métodos, sem medo da punição. Não podemos simplesmente aceitar a imobilidade causada pelo medo.

Em síntese, é fundamental que a escola seja um núcleo coeso com o objetivo de concretizar uma postura dialógica, promovendo liberdade responsável, positiva e saudável.

Com as transformações que a Educação vem sofrendo, no Brasil, nas últimas décadas, talvez o texto intitulado "Ano 2020: A extinção dos Professores", postado no site "O Debate" em 12 de abril de 2012 (http://www.jornalodebate.com.br), que descreve o professor respeitado de ontem, confrontado com o professor de hoje, com seus medos e anseios e seu extenuado destino, deixe de ser uma história de ficção e se concretize, caso todos nós brasileiros não consigamos estancar o sangue das feridas consequentes de toda a problemática escolar aqui apresentada.

O ano é 2020 d.C. – ou seja, daqui a cinco anos – e uma conversa entre avô e neto tem início a partir da seguinte interpelação:

> - Vovô, por que o mundo está acabando?
> A calma da pergunta revela a inocência da alma infante. E no mesmo tom vem a resposta:
> - Porque não existem mais PROFESSORES, meu anjo.
> - Professores? Mas o que é isso? O que fazia um professor?
> O velho responde, então, que professores eram homens e

mulheres elegantes e dedicados, que se expressavam sempre de maneira muito culta e que, muitos anos atrás, transmitiam conhecimentos e ensinavam as pessoas a ler, falar, escrever, se comportar, localizar-se no mundo e na história, entre muitas outras coisas. Principalmente, ensinavam as pessoas a pensar.

- Eles ensinavam tudo isso? Mas eles eram sábios?

- Sim, ensinavam, mas não eram todos sábios. Apenas alguns, os grandes professores, que ensinavam outros professores, e eram amados pelos alunos.

- E como foi que eles desapareceram, vovô?

- Ah, foi tudo parte de um plano secreto e genial, que foi executado aos poucos por alguns vilões da sociedade. O vovô não se lembra direito do que veio primeiro, mas sem dúvida, os políticos ajudaram muito. Eles acabaram com todas as formas de avaliação dos alunos, apenas para mostrar estatísticas de aprovação. Assim, sabendo ou não sabendo alguma coisa, os alunos eram aprovados. Isso liquidou o estímulo para o estudo e apenas os alunos mais interessados conseguiam aprender alguma coisa. Depois, muitas famílias estimularam a falta de respeito pelos professores, que passaram a ser vistos como empregados de seus filhos. Estes foram ensinados a dizer "eu estou pagando e você tem que me ensinar", ou "para que estudar se meu pai não estudou e ganha muito mais do que você" ou ainda "meu pai me dá mais de mesada do que você ganha". Isso quando não iam os próprios pais gritar com os professores nas escolas. Para isso muito ajudou a multiplicação de escolas particulares, as quais, mais interessadas nas mensalidades que na qualidade do ensino, quando recebiam reclamações dos pais, pressionavam os professores, dizendo que eles não estavam conseguindo "gerenciar a relação com o aluno". Os professores eram vítimas da violência – física, verbal e moral – que lhes era destinada por pobres e ricos. Viraram saco de pancadas de todo mundo. Além disso, qualquer proposta de ensino sério e inovador sempre esbarrava na obsessão dos pais com a aprovação do filho no vestibular, para qualquer faculdade que fosse. "Ah, eu quero saber se isso que vocês estão ensinando vai fazer meu filho passar no vestibular", diziam os pais nas reuniões com as escolas. E assim, praticamente todo o ensino foi orientado para os alunos passarem no vestibular. Lá se foi toda a aprendizagem de conceitos, as discussões de ideias, tudo, enfim, virou

> decoração de fórmulas. Com a Internet, os trabalhos escolares e as fórmulas ficaram acessíveis a todos, e nunca mais ninguém precisou ir à escola para estudar a sério. Em seguida, os professores foram desmoralizados. Seus salários foram gradativamente sendo esquecidos e ninguém mais queria se dedicar à profissão. Quando alguém criticava a qualidade do ensino, sempre vinha algum tonto dizer que a culpa era do professor. As pessoas também se tornaram descrentes da educação, pois viam que as pessoas "bem-sucedidas" eram políticos e empresários que os financiavam, modelos, jogadores de futebol, artistas de novelas da televisão
> - enfim, pessoas sem nenhuma formação ou contribuição real para a sociedade.

É notória a urgência do repensar os caminhos da Educação antes que os professores sejam dominados por seus medos e, oprimidos, desobriguem-se de suas doutrinas.

O professor torna possíveis os sonhos de seus alunos! O professor ensina e aprende, respeita e é respeitado. Um povo sem Educação é condenado à ignorância, à miséria, à escravidão.

O medo é uma paixão primária, uma vez que desencadeia outras paixões. No cotidiano do professor, vale advertir que o medo interfere na competência e provoca a incompetência, desloca a consciência, fomenta o conflito.

Como resolver?

O professor deve se tornar um virtuoso. Um virtuoso que sente paixões e as domina de forma dosada, amoldada, ajustada às ações e reações, na ânsia de reconquistar o *ethos* defendido anteriormente: o de líder seguro, confiante e respeitado por seus discípulos.

Muitos filósofos condenam a esperança. Segundo Espinosa, não há esperança sem temor, nem temor sem esperança: trata-se de dois afetos instáveis e imprevisíveis que nos levam facilmente à obediência e ao fanatismo (BORDELOIS, 2007). Consideramos a esperança como uma paixão positiva que justamente por ser instável e imprevisível nos impulsiona a lutar por um objetivo. O fato de estarmos escrevendo sobre "o medo do

professor" demonstra que ainda temos esperança e que podemos, de alguma forma, enfrentar e expor nossos medos.

Bibliografia

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Introdução, notas e tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARELLA, J. E. Com medo dos alunos. *Revista Veja*, a. 38, ed. 1904. 2005. p. 62-65.

BORDELOIS, Ivonne. *Etimologia das paixões.* Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Odisseia Editorial, 2007.

CODO, W; VASQUES-MENEZES, I. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. In: FORUM DO CONHECIMENTO: o trabalho educativo entre o medo e a ousadia, V., 2009, Erechim. *Anais*... Erechim: Fapes, 2009.

DONATELI, Dante. *Quem me Educa?*: a família e a escola diante da (in)disciplina. São Paulo: ARX, 2004.

FERREIRA, Luiz Antonio. *Leitura e persuasão:* princípios de análise retórica. São Paulo; Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. *Professor sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

HEIDRICH, Gustavo. *Aqui a violência não entra*. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/aqui-violencia-nao-entra-470139.shtml>. Acesso em: 13 maio 2009.

MEYER, Michel. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Trad. António Hall. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

SINGH, K. A.; MORAES, A. B. A. de; BOVI AMBROSANO, G. M. Medo, ansiedade e controle relacionados ao tratamento odontológico. *Pesq. Odont. Bras.*, v. 14, n. 2, p. 131-136, abr./jun. 2000.

ZAGURY, Tania. *O professor refém*: *por que fracassa o ensino no Brasil*. 9. ed. Record: Rio de Janeiro, 2006.

A retórica na sala de aula como sugestão para amenizar conflitos

Marcia Acebedo Lois
Anderson de Medeiros Lima

> *Se você conhece o inimigo e conhece a si mesmo, não precisa temer o resultado de cem batalhas. Se você se conhece mas não conhece o inimigo, para cada vitória ganha sofrerá também uma derrota. Se você não conhece nem o inimigo nem a si mesmo, perderá todas as batalhas...*
>
> Sun Tzu

Do problema

É bastante comum e generalizada a exposição da inquietude apresentada pelos profissionais da Educação no que diz respeito à aplicação da teoria à prática. A reclamação geral está, geralmente, na baixa aplicabilidade que os estudos teóricos provavelmente apresentem à realidade do cotidiano escolar.

Com base nas reflexões apresentadas pelos autores dos textos expostos neste livro e, também, na necessidade de apresentar a Retórica aos profissionais da educação, com o intuito de fomentar pesquisas na área, este trabalho tem como objetivo promover a reflexão, com base nos estudos retóricos, sobre o cotidiano escolar, além de apresentar auxílio teórico aos educadores, com sugestões para a amenização de conflitos em sala de aula.

Fundamentação teórica

O presente trabalho terá sua base nos estudos de Meyer (1998 e 2007) e Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), que norteiam os ditos de Halliday (1987 e 1990), Reboul (2004),

Mosca (2004), Ferreira (2010) e Silva (2006), também a serem citados ao longo deste estudo.

A Retórica é multidisciplinar e pluralista, utilizada por vários especialistas diferentes no que concerne à comunicação. Obriga orador e público a repensarem as crenças e valores de ambas as partes, já que a *verdade* resulta da sintonia comunicativa. Além disso, resolve e cria conflitos, reforça ou modifica normas sociais. Está presente em muito mais áreas do que apenas em suas origens clássicas.

Olivier Reboul (2004) entende Retórica como a arte de persuadir pelo discurso, seja pela produção verbal, escrita ou oral, sem o uso de ameaça ou suborno. A aptidão para persuadir pode ser inata ou ensinada por meio de técnicas de comunicação e expressão, apesar de a Retórica ser considerada muito mais que simples técnicas.

A Retórica está presente em todas as manifestações discursivas e faz-se necessária para um sadio funcionamento da sociedade. É o que diferencia um grupo marcado por atitudes bárbaras de outro que detém o poder por intermédio da palavra.

> Tal Retórica somente pôde vir à luz porque a sociedade que a viu nascer tinha passado por uma mudança até então nunca presenciada. Nela, uma certa forma de democratização havia conduzido a uma nova forma de gerar os conflitos de interesses. Até então, era a violência e o face a face. A partir daí os conflitos deveriam ser acertados não mais diretamente entre as pessoas neles implicadas, mas diante de um determinado público: o dos pares, que se denomina público, ou o dos especialistas, juízes ou outros. À força física dever-se-ia, portanto, substituir-se a força do simbólico: somente aquele que detivesse o domínio sobre os signos, obteria a adesão da coletividade. (KLINKERBERG, 2004, p. 11)

A Retórica reside na *doxa*, no mundo da opinião dos seres, em que valores, crenças e características diversas dos grupos sociais variados são elementos cruciais ao orador na elaboração e aplicação de seu discurso. Nesse sentido, Halliday (1990) acrescenta que a Retórica implica em harmonização de interesses,

um acordo entre as partes interessadas. A autora, ainda, propõe as seguintes definições, que norteiam o presente trabalho (Halliday 1990, p. 8-9):

- *Retórica*: "uso da comunicação para definir as coisas da maneira como desejamos que os outros a vejam."
- *Discurso*: "conjunto de práticas comunicativas de uma pessoa ou grupo"
- *Retórica como disciplina*: "ocupa-se de examinar, descrever, prescrever e avaliar atos e eventos que visem influenciar percepções, sentimentos, atitudes e ações, com palavras e outros símbolos."

Também serão considerados princípios retóricos estabelecidos em Tringali (1988):

- *Convencer*: mover o auditório por demonstrações de provas lógicas, pelo racional;
- *Persuadir*: mover o auditório pela emoção.

Assim, de caráter, ao mesmo tempo, prático e teórico (quanto à construção e análise dos discursos respectivamente), a Retórica nos traz uma opção multidisciplinar, não-normativa, e de confronto com outras vertentes teóricas, de modo a tratar, apenas, dos estudos das Ciências da Linguagem e lhe traz contribuições. Trata-se de uma ciência que engloba todas as características físicas e psicológicas do ser humano nas mais variadas manifestações discursivas, com vistas a conquistar a adesão do público às ideias expostas no discurso.

Halliday (1998) e Meyer (2007) concordam no que diz respeito à função principal da Retórica de "casamento dos interesses do influenciador com os do influenciado." (HALLIDAY, 1990, p. 11). Meyer afirma que "a Retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema" (Meyer, 1998, p. 27). Propõe a análise retórica que leva em consideração a negociação entre locutores, suas posições sociais, discursos proferidos, os *ethé* e, também, a capacidade persuasiva inclusa no evento, ou seja, na *cena*

persuasiva, dados por *aspectos psicológicos, sociais, culturais* que envolvem os interlocutores. Assim, consideram-se o fator *emoção* e sua utilização, para que o público possa ser persuadido.

Desde suas origens, até os estudos neorretóricos atuais, características básicas norteiam a Retórica:

- ***Eficácia*:** todos os recursos retóricos aplicados à produção do discurso têm finalidades específicas. Um discurso só é eficaz quando os seus objetivos são atingidos.
- ***Caráter Utilitário*:** trata-se de estabelecer o contexto em que o discurso se insere e as interações entre as subjetividades dos componentes da interação comunicativa (MOSCA, 2004).

Tringali (1988, p. 21) aponta três finalidades básicas do discurso retórico:

- ***Docere:*** ensinar, transmitir noções intelectuais, convencer. É o lado argumentativo do discurso.
- ***Movere:*** comover, atingir os sentimentos. É o lado emotivo do discurso, aquele que movimenta as paixões humanas.
- ***Delectare:*** agradar, manter viva a atenção do auditório. É o lado estimulante do discurso, aquele que movimenta o gosto.

Cada discurso, também, é classificado de acordo com seu contexto e objetivo. Nesse sentido, antiga e nova Retórica dialogam e concordam, segundo Reboul (2004) na classificação a seguir.

Quadro 1 - Os três gêneros do discurso

	Finalidade	**Tempo**	**Categoria**	**Auditório**	**Avaliação**	**Argumento Tipo**
Judiciário	Acusar/ Defender	Passado	Ética	Juiz/ Jurados	Justo/ Injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Aconselhar/ Desaconselhar	Futuro	Epistêmica	Assembleia	Útil/ Prejudicial	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Elogiar/ Censurar	Presente	Estética	Espectador	Belo/ Feio	Amplificação

Fonte – REBOUL, O. *Introdução à Retórica*, 2004, p. 47.

Os discursos não são puros quanto ao uso de cada gênero oratório. Podemos encontrar elementos dos três gêneros oratórios

em um mesmo discurso, pois eles podem atravessar-se e conversar mutuamente. Para Aristóteles (2005):

> Quando se louva ou se censura, quando se aconselha ou se desaconselha, quando se acusa ou se defende, ninguém se empenha só em demonstrar o que afirmou; mas todos se propõem, além disso, mostrar a importância, grande ou pequena do bem e do mal, do belo e do feio, do justo e do injusto (ARISTÓTELES, 2005, p. 41)

Essa afirmação não é de exclusividade de Aristóteles. Os retores latinos também partilham da mesma opinião de Aristóteles. Segundo Quintiliano (1944):

> Também não seguirei a opinião daqueles que restringem a matéria do gênero Laudativo ao que é honesto, do Deliberativo ao útil e do Judicial ao justo, distribuição breve sim e justa, mas falsa na sua aplicação. Porque estas coisas concorrem em cada gênero a auxiliarem-se umas às outras. Pois no louvor se trata também do justo, e do útil, nos conselhos do honesto, e raras vezes se achará causa Judicial, em que não se encontre tratada alguma destas matérias acima ditas, ao menos em alguma parte. (QUINTILIANO, 1944, p. 105)

A Retórica do verossímil

A Retórica relacionada ao *verossímil*, nascida nos estudos de Aristóteles, lida com crenças, valores, verdades e mentiras de grupos sociais, determinadas por discursos dominantes cristalizados, estabelecidos racional ou irracionalmente pelo movimento passional que se manifesta pela sedução do público-alvo, como resultado do despertar de suas paixões.

Pode-se afirmar que não existem verdades absolutas generalizadas, o que existem são paradigmas, tomados como valores de verdade para cada grupo social. Enfim, as verdades surgem do senso-comum e são fortalecidas à medida que são transformadas em discursos dominantes. A persuasão tem seu valor a partir do momento em que o público é persuadido a adotar

valores e cristalizá-los como discursos dominantes.

A identidade de um indivíduo é construída a partir de conceitos de verdade e mentira, certo e errado, justo e injusto. Tais conceitos dependem do grupo social do qual ele faz parte, que, por meio de valores, crenças e costumes sedimentados, estabelece *verdades*, também caracterizadas como "discursos dominantes".

> [...] pensar a existência de uma verdade não significa simplesmente opô-la ao seu inverso, a mentira; mas, sim, estabelecer as relações que produzem os seus significados. [...] Nesse sentido, configurar uma certeza é ser capaz de, pelo movimento discursivo, analisar com a competência adquirida pela força do ethos institucional para sedimentar valores, crenças, parâmetros e até os anseios do homem. [...] Nesse contexto, as "verdades" são criadas e solidificam o que conhecemos por "discurso dominante". (SILVA, 2006, p. 1-2)

Para Meyer (2007), se a Retórica reside no campo da opinião, da *doxa,* naturalmente ela também está relacionada à solução de questões polêmicas, ou seja, onde há polêmica, há Retórica. *A verdade*, para Aristóteles, nasce do discurso polêmico, ou seja, em uma dada situação polêmica, em que discussões são baseadas em dados não comprovados cientificamente, opiniões diversas apresentam crenças e juízos de valor característicos de determinados grupos sociais, e contribuem para que os mesmos ou novos valores sejam inseridos e, assim, cristalizados (Ferreira, 2010, p. 14). Dessa forma, a produção de um discurso deve levar em consideração as *verdades* pré-existentes no grupo social a ser atingido, de forma que o leitor seja persuadido a interagir favoravelmente com o texto.

Ethos, pathos e logos

> O discurso persuasivo, [...] através do *logos* (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*ethos*) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (*pathos*). Estes são os três elementos que irão figurar em

> todas as definições posteriores e que compreendem o instruir (*docere*), comover (*movere*) e o agradar (delectare). Partindo da noção de juízo, básica em Retórica, aquele a quem se fala também é juiz, daí o caráter interativo e dialógico em quem se apoiam as Neorretóricas. (MOSCA, 2004, p. 22)

Em um discurso proferido, podem-se destacar três elementos: *ethos*, *pathos* e *logos*. *Ethos* e *pathos* correspondem, inicialmente, à relação entre intenção do orador ao elaborar o discurso e à aceitação do exposto por seu público-alvo, enquanto *logos* diz respeito ao contexto em que o *ethos* está inserido: o próprio discurso, o lugar da argumentação.

Na atualidade dos estudos linguísticos, o estudo do *ethos* tem ultrapassado os limites da argumentação e tem adentrado a outras teorias como, por exemplo, a Análise do Discurso. Neste trabalho, reter-nos-emos apenas ao conceito de *ethos* desenvolvido por Aristóteles em sua Arte Retórica (2005).

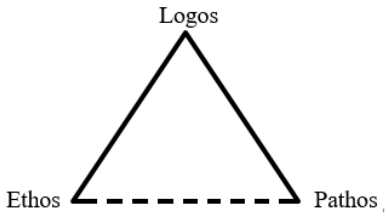
Para o filósofo grego, *ethos* é a imagem de si, o caráter, a personalidade, a escolha de vida do orador, por isso a palavra ética. A imagem que o orador demonstra no momento da argumentação, não a imagem que ele possui, mas a que ele transmite no momento de sua argumentação. Para Meyer (2007, p. 34), "o *ethos* é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispões a ouvi-lo e a segui-lo".

Ethos é, para Aristóteles (2005), a "mais importante das três provas" que um discurso comporta. O orador, no momento de sua argumentação deixa transparecer uma imagem que visa à confiança do auditório, portanto o *ethos* é construído pelo auditório a partir do que o orador deixa transparecer em seu discurso.

Assim, o orador, ao discursar sobre um determinado tema, deve levar em consideração a importância de adaptar seu discurso ao auditório em questão. Ou seja, analisar as crenças e valores de seu público e estabelecer um perfil, em seguida buscar transmitir uma imagem confiável de si, em função da triagem feita. Nesse sentido, ao avaliar o *contexto retórico* da situação comunicativa e o *problema* consequente, o orador, ou, no caso do presente trabalho,

o compositor, terá, no *logos*, ou seja, na maneira como se produz o discurso, a sua arma persuasiva.

A Retórica tem sua estrutura embasada nessas três dimensões (*logos, ethos e pathos*), que têm importâncias atribuídas diferentemente, de acordo com cada situação de argumentação em que o discurso esteja inserido:

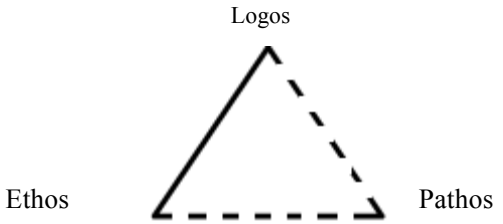


A localização dos três elementos da pirâmide esquemática acima é mutável e apenas é possível saber qual deles estará localizado em seu topo no momento da aplicação retórica. É importante, também, afirmar que as relações *logos* - *ethos* e *logos* - *pathos* são contínuas, ao passo que é variável a ligação entre *ethos e pathos*, já que a última depende da identificação com o *ethos* estabelecido do orador, de modo que resulte em maior ou menor grau de adesão ao discurso. Esse índice de adesão dependerá de fatores correspondentes à disposição do *pathos* para a interação (ex. características esperadas do orador, expectativas do público ao ouvir o discurso, etc.). Assim, quanto maior a identificação com o *ethos*, maior será o poder de persuasão, em diferentes graus, de acordo com o índice de adesão do *pathos*.

De acordo com Meyer (2007), o *ethos* subdivide-se, também, em *ethos projetivo*, que corresponde a uma imagem projetada e defendida a respeito de um determinado elemento, e *ethos efetivo*, ou seja, a real identidade, primária, "bruta", exposta sem qualquer "lapidação". Não se podem dissociar essas duas categorias, já que a Retórica lida com a atmosfera de sedução como instrumento persuasivo; porém, pode-se afirmar que, de acordo com o discurso e seu contexto de atuação, este pode pender mais para um tipo de *ethos* que para o outro ou vice-versa.

O ato retórico da prática docente

Primeiramente, deve-se pensar na figura do professor como *orador* do discurso, com determinado *ethos* constituído pelo seu *auditório*, os alunos, que apresentam o *pathos*, com diferentes graus de aceitabilidade ao seu discurso e ao conteúdo de suas aulas, ou seja, ao *logos*, de modo que a ligação entre *ethos* e *pathos* e *pathos* e *logos* é representada de forma descontínua:



Desse modo, ao pensar na relação professor-aluno (orador-auditório), é possível imaginar algumas questões- problema:

- Como reforçar a disponibilidade de adesão do auditório ao discurso e, assim, melhorar o desempenho dos alunos?
- Como os alunos veem a figura do professor? Que profissional eles querem?
- O que os alunos entendem como um "professor que mereça respeito"?
- Em que a gestão escolar e a "fama" da escola influenciam?

Como vimos, anteriormente, o *ethos* é a mais importante das três provas retóricas. Diante de uma questão de alto grau de problematicidade, a autoridade exercida pelo professor, que se mostra em sua imagem projetada pelo discurso, encerra em si todas as questões e responde todas as dúvidas de seu auditório, de seus alunos.

Vale destacar que a imagem do professor, seu *ethos*, deve, para se tornar eficaz, comportar suas três características: a

prudência, a virtude e a benevolência. Dessa forma, o professor por seu discurso, *logos*, e por sua imagem, *ethos*, suscitará em seus alunos a confiança. Ora, alunos mais confiantes em seu professor e em si mesmos serão alunos mais atentos e dispostos em sala de aula.

Para Perelman e Tyteca (2005), ao falar de como o orador do discurso epidítico está próximo do educador, ressalta:

> Como o que vai dizer não suscita controvérsia, como nunca está envolvido um interesse prático imediato e não se trata de defender ou atacar, mas de promover valores que são objetos de uma comunhão social, o orador, embora esteja de antemão seguro da boa vontade de seu auditório, deve, ainda, possuir um prestígio reconhecido. (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 58)

O prestígio do professor deve ser reconhecido por seu auditório e será reforçado pela imagem que será projetada pelo discurso. Os autores ainda continuam e dizem que "é preciso, para não ser ridículo, ter qualificações para tomar a palavra e não ser inábil em seu uso". (PERELMAN & TYTECA, 2005, p. 58)

Podemos, assim, ressaltar as características do discurso persuasivo na habilidade que o professor deve exercer em sua profissão. São elas: o *docere*, o discurso do professor dever instruir, ensinar, aliás, de *docere* é que temos em português as palavras docente e docência; o *movere*, o discurso do professor deve mover, levar seus alunos à determinação ação que se manifestará em momento oportuno (PERELMAN & TYTECA, 2005); e o *delectare*, o discurso do professor deve agradar seus alunos pelo estilo usado em sua prática docente.

Ainda para os autores, o "contato dos espíritos" é de suma importância para o princípio da argumentação. O orador deve se adaptar ao seu auditório e a língua e o ponto de partida para essa adaptação, mas não será suficiente, pois o orador deve ter apreço pela participação intelectual de seu auditório e a adaptação passa a possuir outros vínculos como, por exemplo, os valores de seu auditório.

Alguns profissionais da Educação esperam da comunidade científica "receitas" para que o sucesso em suas práticas seja obtido. Porém, a solução dessas questões depende de uma boa relação entre corpo docente, alunos, gestão escolar e comunidade. Deve-se pensar nos primeiros conceitos retóricos expostos nesse trabalho. Nesse sentido, devem ser feitas, inicialmente, perguntas de reflexão, como, por exemplo, "do que os meus alunos gostam? ", "eles interagem com o conteúdo que leciono? ", "os alunos apreciam o meu discurso? ", "o que eles esperam de mim? ", "eles me respeitam? ", "o meu discurso é eficaz e útil? ", "o projeto político-pedagógico da escola onde leciono condiz com a minha prática docente? ", "a conduta da gestão escolar é favorável à execução do meu trabalho? ". A partir dessas primeiras respostas, o profissional terá acesso a seu Contexto Retórico, ou seja, à *questão*, ao *problema retórico* a ser trabalhado.

Com a obtenção do contexto retórico do cotidiano escolar, o docente terá refletido sobre sua própria prática, o comportamento dos alunos. É importante que o orador conheça seus colegas de trabalho e o público-alvo, com todas as suas necessidades, anseios, dificuldades e carências. Ao conhecer profundamente a equipe gestora que norteia o seu trabalho, o professor disporá de subsídios para planejar suas ações futuras, sabendo, também, de suas limitações como integrante de grupo.

É comum escutar pelos corredores da escola afirmações dos alunos sobre a prática do corpo docente em geral. É comum que as crianças e adolescentes estigmatizem os professores, de acordo com características pessoais ou sua prática em sala de aula. Afirmações como "faço tudo com aquele(a) professor(a) pois ele(a) é legal", "aquele(a) professor(a) é uma pessoa boa, mas a matéria é chata", "não gosto de nenhum professor porque não gosto de estudar", "aquele(a) professor(a) é bom(a) pois nos trata com carinho", "aquele(a) professor(a) é bom(a) pois nos deixa livres para fazer o que quisermos", "venho apenas para brincar, pois esta escola é uma porcaria", etc., são comuns e, obviamente, ditas de modo mais aproximado à variação linguística proveniente do grupo social do qual se originam. Porém, qual é a melhor

conduta em sala de aula?

Podemos pensar em algumas estratégias para a solução de tal problema, é preciso que o professor, primeiramente, elimine preconceitos relacionados aos moldes de ensino atuais e adapte-se ao *Contexto* em que estiver inserido. É importante que avalie, continuamente, não só o desempenho conteudista de seus educandos, mas todo o seu cotidiano. Também, deve saber gerenciar razão e emoção, vida pessoal e profissional. Manter, sempre, boa relação com colegas de trabalho. E, por fim, a união entre corpo docente e gestão deve ser sempre alimentada, de modo que atitudes homogêneas possam ser concretizadas.

Algumas reflexões sobre o medo nos conflitos escolares

O medo de se mostrar um profissional sem competência. O medo de transmitir uma imagem negativa aos alunos. O medo do professor.

As paixões estão tão presentes nos conflitos escolares que, às vezes, perguntamo-nos se é possível ter um pouco de racionalidade nessa relação tão tensa entre professor e aluno.

O homem está inserido em um mundo de relações e de representações. Ora, essas relações, com o outro, e essas representações, do outro e do eu, envolvem um lado afetivo que não pode ser dissociado do uso da linguagem. Dizer que o homem pode obter um grau zero de afetividade e um grau máximo de racionalidade é negar a existência de uma parte da natureza humana.

Essa natureza humana não pode ser negada e nem dissociada da razão que tanto faz parecer um homem virtuoso. Essa natureza afetiva é que nos faz seguir a uma ação, é um lado passional que nos leva a uma atividade. Nas palavras de Meyer (2003), "há na alma, ao lado da razão, um princípio ativo e um princípio passivo, ação e paixão se compensando, de certo modo" (MEYER, 2003, p. XXI). Nossas ações são, em geral, desencadeadas pelo lado afetivo, que é natural do homem e não pode ser negado. A própria luta contra nossas paixões, torna-se um

ato passional.

A afetividade condiciona, de certa maneira, nossas ações, ou melhor, nossas reações a situações que se desenvolvem na relação com o outro. Segundo Breton (2009, p. 113) "mesmo quando ela é sincera e genuinamente oferecida, a afetividade permanece uma emanação característica de certo ambiente humano e de determinado universo social de valores"

Negar o lado emotivo do homem e buscar a razão pura é uma luta que o homem nunca vencerá, pois não se pode renunciar as suas paixões nem, simplesmente, escolher a quais paixões terá. O homem não é responsável por sentir suas paixões e sim por fazer-se submeter sua ação a elas. Dessa maneira, "Percebe-se assim que o homem "virtuoso" não é aquele que renunciou às suas paixões (como seria possível?), nem o que conseguiu abrandá-las ao máximo. O homem virtuoso ou "bom" é o que aprimora sua conduta de modo a medir da melhor maneira possível e em todas as circunstâncias o quanto de paixão seus atos comportam inevitavelmente" (LEBRUM, 1987, p. 20).

Do grego, a palavra pathos significa paixão, sentimento. Mas na Retórica, não encontramos somente esse sentido, pois a calma não é uma paixão é um estado de espírito. Portanto, na Retórica, pathos é paixão, emoção, sentimento e estado de espírito. Segundo Breton (2009, p. 113)

> O sentimento é a tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto, a qual é marcada por sua duração e homogênea em seu conteúdo senão em sua forma. [...] A emoção é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação do indivíduo com o mundo. Ela consiste num momento provisório, originando-se de uma causa precisa onde o sentimento se cristaliza com uma intensidade particular: alegria, cólera, desejo, surpresa ou medo. (BRETON, 2009, p. 113)

E ainda, segundo Lebrum (1987, p. 18)

> É reagindo a uma ofensa que eu sinto raiva. Sinto medo ao imaginar um perigo iminente que possa me prejudicar ou

> destruir. A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro. Um ser autárquico não teria paixões.

O medo não deve ser extinto da relação entre professor e aluno, pois para Aristóteles (2003, p. 35) "para temer é preciso guardar no íntimo alguma esperança de salvação [...] o temor nos torna aptos a deliberar, ora, ninguém delibera sobre questões sem esperança".

Procuramos, nesse trabalho, trazer não uma receita para amenizar os conflitos em sala de aula, mas reflexões que podem amenizar esses conflitos e fazer com que a convivência se torne mais prazerosa para, dessa maneira, desenvolver o processo de ensino de modo mais eficaz.

Sabemos que há ainda muito caminho a ser percorrido até que muitos desses conflitos sejam resolvidos, mas esperamos, ao menos, suscitar em nossos leitores o interesse pelo assunto. Assim, as pesquisas nessa área ganharão adeptos e poderão se desenvolver em maior número.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética* 17. ed. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

_____. *Retórica das paixões*. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CICERO. *Retórica a Herênio*. Trad. Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

FERREIRA, Luiz Antonio. *Leitura e persuasão*: princípios de análise retórica. São Paulo, Contexto: 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio. Maria vai mesmo com as outras? Ethos e paixões na canção popular. In: CARMELINO, Ana

Cristina. PERNAMBUCO, Juscelino. FERREIRA, Luiz Antonio. (Orgs). *Nos caminhos do texto*: atos de leitura. Franca: Unifran, 2007. (Coleção Mestrado, 2). p. 99-128.

HALLIDAY, Tereza Lúcia (Org). *Atos retóricos*: mensagens estratégicas de políticos e igrejas. São Paulo: Summmus, 1988.

_____. *O que é retórica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

KLINKENBERG, Jean-Marie. Prefácio. In: _____. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 11-15.

LEBRUM, Gérard. O conceito de paixão. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 17-33.

MEYER, Michel. *A retórica*. Trad. Marly N. Pires. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *O filósofo e as paixões*: esboço de uma história da natureza humana. Trad. Sandra Fitas. Porto: Edições ASA, 1994.

_____. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Trad. António Hall. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. *Problematologia*. Trad. Sandra Fitas. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador Mosca (Org.). *Discurso, argumentação e produção de sentido*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico*: retórica e argumentação. Trad. Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: ASA, 1993.

_____. *Retóricas*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; Lucie Olbrechts-Tyteca. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. 2. ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Silvio Luiz da. *O movimento passional na construção de uma "verdade" jurídica.* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 2006.

TRINGALI, Dante. *Introdução à retórica*: a retórica como crítica literária. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

Do medo à arte na produção de textos universitários

Luciana Bracarense

Apresentação

A leitura e a escrita, fontes de prazer e de saber, são essenciais para o fazer acadêmico. A produção de conhecimento passa necessariamente pelo ato de ler e escrever, pelo sabor de um bom texto, quer seja ao lê-lo, seja ao produzi-lo. E a literatura, integrada com as artes, convida a momentos agradáveis de reflexão sobre os contextos histórico, político, cultural e social. E recuperar esta prática de leituras dialogadas entre arte e literatura nas salas de aula das universidades pode ser uma maneira de retomar o hábito da leitura para além do pragmático e do temeroso. Isso porque muitas vezes as leituras e as produções textuais formuladas nos bancos acadêmicos são formas avaliativas que tendem muito mais à punição e ao privilégio do erro do que para o deleite e a ampliação do conhecimento, o que leva os estudantes a temerem atividades relacionadas ao texto.

> [...] da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu ou produz não para fins práticos, mas antes gratia sui, por amor a si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo [...] (ECO, 2003, p. 9)

Se a leitura e a escrita são princípios do deleite, supor o medo como paixão que as permeia parece ser uma contradição, uma vez que o temor é desgosto, entendimento de que algum mal se aproxima.

Assim, este ensaio parte da compreensão de que o homem está inserido em um tempo que exige dele ser criativo, curioso, espontâneo e crítico e de que isso passa necessariamente pela condição de avaliado, o que gera inseguranças e, portanto, temores.

Talvez, o afastamento e o desestímulo diante da leitura e da escrita estejam muito mais ligados à capacidade punitiva realizadas nos instrumentos que avaliam a produção e a interpretação textual, do que no ato de ler e escrever em si.

Se há temor há uma forma de confiança, um mecanismo que gere "o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação. " (ARISTÓTELES, 2003, p. 35). Uma maneira de recuperar o prazer da escrita e da leitura, mesmo que essas sejam submetidas a avaliações.

Das paixões: medo e segurança

Na *Retórica das Paixões* (2003), Aristóteles afirma que as paixões são movimentos e que se manifestam sempre numa relação eu-tu. Pensar isso é refletir sobre a própria condição humana, em que o indivíduo se constitui nas suas relações sociais, num jogo de reflexos e espelhos que, em alguns momentos, se forma pela complementação e em outros, pela oposição. Assim são estabelecidos entre os homens contrapontos que podem tanto levar à identidade quanto à diversidade.

> A paixão é, portanto, relação com o outro e representação interiorizada da diferença entre nós e esse outro. A paixão é a própria alteridade, a alternativa que não se fará passar por tal, a relação humana que põe em dificuldade o homem e, eventualmente, o oporá a si mesmo. Compreende-se, nessas condições, que a paixão remete às soluções opostas, aos conflitos, à diferença entre os homens". (ARISTÓTELES, 2000, p. XXXV)

Nesse sentido o outro é meu espelho e eu sou o espelho dele. Somos ao mesmo tempo constituintes e constituídos. Mas o que de nós é refletido? "Ora, os outros não sondam as minhas entranhas nem meu coração; não me julgam com base no que sinto, mas na minha maneira de reagir ao que sinto" (LEBRUN, 2006, p. 21), ou seja, meu estado de paixão é que determina o que de mim será apreendido.

Ainda sob a perspectiva aristotélica essas paixões se constituem em dor e prazer, na polaridade dos sentidos, dos movimentos da alma. E muitas vezes, as relações escolares se realizam num jogo em que há muito mais o desconforto da dor do que as delícias do prazer.

Diante do exposto, o que se pretende neste ensaio é pensar a produção de textos acadêmicos e propor uma alternativa ao medo, uma maneira de vislumbrar para os alunos o prazer.

Se para Aristóteles (2000, p. 5), "as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e todas as outras análogas, assim como seus contrários. ", afastar os alunos do medo é aproximá-los da paixão oposta, ou seja, da confiança, o que significa criar identidades entre os estudantes e as propostas de leitura e produções.

Para tanto, é preciso investigar se a proposta de elaboração de pesquisa acadêmica para universitários, em que haja a interação da literatura, do saber científico e da arte não verbal, conduz à abstração, à produção de conhecimento e à identificação – formalizando-as, por fim, em produções de textos críticos e criativos. E assim, levar os estudantes universitários, pela integração das linguagens literária, científica e artística, à produção de trabalhos acadêmicos multidisciplinares capazes de sintetizar e refletir as exigências educacionais e profissionais do início do milênio, em contraposição à excessiva fragmentação.

Da arte

A arte, seja literatura, música ou artes plásticas, revela a necessidade de criar, fantasiar, transcender e sonhar. Fica fácil entender a importância de vincular ao saber científico a beleza artística, quando a razão e a emoção se completam e se desenvolvem simultaneamente, porque ter a arte como aliada possibilita provocar a sensibilidade humana tanto em relação às próprias experiências, quanto para com o mundo à volta.

> Isso se deve ao fato de que a arte muitas vezes é o espelho da cultura e de seu tempo, ou seja, se a intenção é ter um relato sincero dos acontecimentos de cada tempo, deve-se consultar as artes, em qualquer de suas manifestações. "A arte é uma mentira que nos faz compreender a verdade. " (PICASSO apud BRASSAI, 2000, p. 30)

De uma forma ou de outra todos são "arteiros", ou porque fazem arte, ou porque têm arte. Sendo assim, a leitura de textos literários, integrados a textos científicos e a outras formas de manifestações artísticas, permite um processo de conhecimento e aprendizagem que envolve as vivências e as simbolizações, porque trabalha sentimento e pensamento, aproxima-se de forma mais eficaz de uma produção de conhecimento inovadora, visto que a arte envolve o sentir e o pensar, simultaneamente, numa atitude que supera toda e qualquer visão fragmentada e dicotômica de nós mesmos, do mundo e da realidade. Essa perspectiva aproxima o sujeito da paixão, da confiança.

Há, entre arte, filosofia e ciências, uma grande afinidade, as três precisam da abstração, do não real, para existir, ao mesmo tempo que são maneiras de explicar o mundo, formas de produzir conhecimento. Essas linguagens, enquanto referências culturais, buscam formar uma organização integradora do conhecimento. Desta forma, a arte, assim como a filosofia e a ciência, exerce um papel de provocadora, um estímulo à reflexão, à dúvida, à crítica e, como não poderia deixar de ser, à criatividade.

A Universidade, enquanto produtora de conhecimento tem necessariamente que se fundamentar na construção de sentido, ou seja, é preciso que ela leve à compreensão do mundo e da vida.

E a produção artística, seja literária, plástica ou musical, enquanto relação direta e representação dos aspectos socioculturais de sua época, permite que tal ação se realize, à medida que a arte é instrumento indispensável para se entender o todo, e também para a união indivíduo e todo, isso possibilita, se preciso for, mudar a realidade, ou mesmo entender possibilidades despertadas pela imaginação, isso porque "imaginação … repertório do potencial,

do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido." (CALVINO, 1990, p. 106)

A arte está a todo o momento "convidando" a imaginação a atuar, e o imaginário amplia as relações cotidianas, o que leva às alterações e descobertas, porque faz ir à procura do desconhecido, o que aproxima muito a arte da ciência, ou melhor, a arte pode provocar e estimular o fazer científico.

Enfim, quando se propõe uma produção de conhecimento (leitura e escrita) aliada à arte, quer-se ir além de fórmulas e regras, tem-se uma possibilidade de neutralizar os temores produzidos pela tradição acadêmica.

Justificativa

O século XXI regido pelas incertezas faz do homem deste milênio um ser incapaz de "prever" o futuro, ou seja, passa-se, cada vez mais, a lidar com probabilidades e perspectivas de futuro.

> O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro continua aberto e imprevisível. (MORIN, 2000, p. 79)

Diante desta percepção de mundo e realidade, o exercício da abstração é necessário, por tornar possível a construção de novos mundos e também a concepção não concreta do mundo em que se vive, permitindo que se vá além da técnica. E a literatura, assim como outras artes, por não ser o real, mas a possibilidade de realidades, facilita o abstrair e a imaginação, que são essenciais para a produção científica, já que a imaginação pode ser entendida como: "… comunicação com a alma do mundo…"; ou "… instrumento de saber, …, embora seguindo outros caminhos que não os do conhecimento científico, pode coexistir com esse último, e até coadjuvá-lo, chegando a representar para o cientista um

momento necessário na formulação de suas hipóteses." (CALVINO, 1990, p. 103)

A partir desses entendimentos e da experiência em sala de aula com estudantes universitários, observando a dificuldade que têm em abstrair e produzir textos que tragam contribuição efetiva para a produção acadêmica, identificou-se a necessidade de uma abordagem metodológica que levasse à realização de exercícios de pesquisa universitária – que integrassem a leitura de textos Literários às articulações formais, lógicas e racionais dos conceitos científicos e à observação de obras de arte não verbal – estabelecendo um aprendizado e uma prática do abstrato através da imaginação, o que gera a produção de conhecimento inovador, que se formaliza na escrita.

Para tanto, é fundamental que os estudantes se sintam seguros para elaborar as leituras, as análises e as produções de textos, sem que estejam preocupados com possíveis erros. Tratar o abstrato, quando não se tem uma abordagem adequada, leva ao temor, porque abstrair significa ir além da exemplificação cotidiana, foge ao domínio imediato e simplista dos objetos de pesquisa. E a arte tem esta característica de provocar a abstração e o imaginário naturalmente, sem que o sujeito se sinta pressionado ao acerto preestabelecido.

Da intervenção

A presente proposta estabeleceu uma interdependência entre pesquisador e "objeto" pesquisado, o que muitas vezes redirecionou a pesquisa pela participação dos envolvidos no processo. Para tanto, foi necessário que, além da pesquisa bibliográfica, se utilizasse como metodologia a pesquisa qualitativa, porque um aspecto importante desta está em não haver

> uma dicotomia profunda e insuperável entre sujeito que conhece a realidade fenomênica. Ao contrário, a interdependência e a indissociabilidade são as marcas entre o sujeito e o objeto, … pode–se afirmar que na pesquisa qualitativa sujeito e objeto estão imbricados e reciprocamente

correlacionados. (NASCIMENTO, 2002, p. 91).

Como o processo de pesquisa consiste em discussão, análise de conteúdo e observação das etapas de produção textual - adequando os textos a uma linguagem que contemple coerência, coesão e reflexão sobre a realidade no que tange à criticidade; para a criatividade, a metáfora e a intertextualidade - é essencial o diálogo entre os envolvidos na pesquisa.

A busca por uma produção acadêmica que comtemple planos de expressão e conteúdo críticos e criativos requer que o pesquisador entenda quais são as perspectivas dos participantes em relação à leitura e à produção textual. Na conversa anterior à pesquisa ficou claro que havia uma necessidade dos estudantes quanto ao entendimento (interpretação) dos textos a serem lidos e a dificuldade de expressarem suas opiniões sobre os temas. Para os alunos, a proposta de intertextualidade é "apavorante", justamente porque exige abstração. Nas falas dos estudantes havia o medo, a insegurança, de produzir um texto por falta de saber o que e como escrever.

Para a intervenção, o pesquisador teve como amostra selecionada aleatoriamente 15 alunos do primeiro semestre de 2006, da Disciplina de Leitura e Produção de Textos II, do Curso de Direito da Universidade São Francisco.

A interrelação da literatura, da ciência e da arte foi estabelecida em um exercício de pesquisa, no qual os alunos foram divididos em grupos, regidos pelo tema Paixões, e aos grupos coube encontrar, nas obras Dom Casmurro (Machado de Assis) e O Mercador de Veneza (William Shakespeare), relações com a temática proposta e a teoria aristotélica das paixões, articulando essas leituras com conceitos encontrados no direito e com uma obra de arte não verbal. No fim da pesquisa, os grupos tiveram que apresentar por escrito os resultados da pesquisa realizada. Cabe ressaltar que, antes da intervenção, foi realizada uma avaliação diagnóstica sobre o tema proposto, material que serviu para a análise comparativa dos textos.

De posse dos trabalhos elaborados, os autores

investigaram, pela análise do conteúdo e pelos pareceres dados pelos participantes, se a articulação entre literatura, ciência e arte responderam à expectativa levantada de uma produção textual mais crítica e criativa.

Quadro geral das grades de correção dos sujeitos pesquisados

A partir das grades de correção dos textos, os autores observaram se os mesmos contemplavam aspectos da forma: coesão e norma padrão e do conteúdo: metáfora, análise de conjuntura, intertextualidades e coerência. Desta análise chegou-se aos seguintes quadros:

Quadro 1 - Texto antes da Intervenção

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Coesão	S	I	I	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	B	S
Norma	B	B	S	I	I	S	S	S	I	I	S	S	S	S	S
Coerência	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S
Metáfora	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
Análise de Conjuntura	B	S	S	S	S	S	I	I	I	I	I	I	I	S	I
Itertextualidade	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

B – Bom S – Suficiente I – Insuficiente

Quadro 2- Texto após a intervenção

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Coesão	B	S	B	B	B	S	S	B	B	S	B	B	B	B	B
Norma	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	B	B	B
Coerência	B	S	B	B	B	S	S	B	B	S	B	B	B	B	B
Metáfora	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B
Análise de Conjuntura	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	B	B	S	B	S
Itertextualidade	B	S	S	S	B	B	S	B	S	B	S	S	S	B	B

B – Bom S – Suficiente I – Insuficiente

Dos quadros referidos, pode-se perceber, por meio de pesquisa com os participantes, que após a intervenção da metodologia proposta, os textos sofreram uma melhora

significativa, principalmente no que diz respeito ao conteúdo: Metáfora, Análise de Conjuntura, Intertextualidade e coerência. Isso porque a intervenção trabalhou essencialmente com leitura e discussão de textos, o que provoca no leitor maiores articulações e um olhar mais crítico da realidade em que está inserido.

Se o temor são "aquelas coisas que parecem possuir grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto" (ARISTÓTELES, 2000, p. 31), a proposta de usar as artes como meio para a abstração e a intertextualidade para produções textuais mais sofisticadas neutraliza o estado de "medo" dos estudantes, porque ela os leva naturalmente a abstrair e a tecer relações entre os temas propostos.

Considerações finais

A mente do poeta, bem como o espírito do cientista em certos momentos decisivos, funcionam segundo um processo de associações de imagens que é o sistema mais rápido de coordenar e escolher entre as formas infinitas do possível e do impossível. A fantasia é uma espécie de máquina eletrônica que leva em conta todas as combinações possíveis e escolhe as que obedecem a um fim, ou que simplesmente são as mais interessantes, agradáveis ou divertidas. (CALVINO, 1990, p. 107)

A proximidade entre "poetas" e cientistas, por ambos terem sede de fantasia, bem como a disposição para a confiança, explicam os resultados positivos da experiência relatada neste ensaio. Nas palavras de Calvino, é possível compreender a relevância de se investigar formas que permitam ao universitário integrar o científico e o artístico, uma vez que ambos se dão no novo, no engenhoso, na originalidade. Da mesma forma que para se fazer arte é preciso inventar, para se produzir conhecimento é fundamental imaginar hipóteses; são necessários momentos de abstração, especialmente em tempos que possibilitam uma epistemologia não-cartesiana (BACHELARD, 1934).

Todo ato criativo transcende ao criador e é a mais alta abstração; nos versos de DANTE "chove em alta fantasia" (apud

CALVINO, 1990, p. 97), como se o processo de criar e o seu resultado fossem além do querer daquele que o concebe. Desta forma, é importante que o estudante compreenda que o abstrair ajuda a criar e também a absorver novas técnicas no exercício da profissão. No entanto, no que diz respeito à produção acadêmica, enquanto não se coloca fantasia e realidade na forma escrita só se tem pensamento. "Todas as 'realidades' e as 'fantasias' só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal..." (CALVINO, 1990, p. 114). Assim, é clara a importância de produzir bons textos, pois o espetáculo, a beleza da interação das artes e do conhecimento científico se concretizam no relato verbalizado de quem a imaginou. E isso só se torna efetivamente possível quando o aprendizado se formula na confiança, "são confiantes os que se acham nas seguintes disposições: se creem que tiverem muitos resultados felizes e nada sofreram, ou se muitas vezes chegaram a situações perigosas e escaparam..." (ARISTÓTELES, 2000, p. 37)

Seja como for, o homem estará lidando neste milênio, de maneira irremediável, com paradoxos: com o real e irreal; com o possível e o impossível; a abstração e a necessidade de concretizá-la.

> Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. (MORIN, 2003, p. 85)

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Introdução, notas e tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa: edições 70, 1934.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O Amor pela arte*. São Paulo: Edusp, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Ed Brasiliense,1984.

BRASSAI, Gilberte. *Conversas com Picasso*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, Umberto. *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Presença, 1996.

ECO, Umberto. *Ensaios sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva,1991.

FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coesão textual*. São Paulo: UNESP, 1990.

LEBRUN, Gérard. O conceito de paixão. In: CARDOSO, Sérgio et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 12-34.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. *Metodologia do trabalho científica:* teoria e prática. Rio de janeiro: Forense, 2002.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. São Paulo: UESP, 1093.

SACS, Sheldon. *Da metáfora*. São Paulo: EDUC, 1992.

Orientação sexual e medo na escola

Lucy Ferreira Azevedo

Introdução

No segundo semestre de 2010, as acadêmicas do curso de Pedagogia, do sétimo semestre, matutino, coordenação da Profª. Me. Sebastiana Pantarotto de Barros da Universidade de Cuiabá-MT, Grupo Kroton, iniciaram uma pesquisa em escolas públicas e particulares – escola básica – sob a orientação da disciplina do semestre Temas Transversais I, orientadas pela Profª Drª Lucy Ferreira Azevedo.

O tema da ementa, Orientação Sexual, instigou a pesquisa, porque, com as idas e vindas às escolas para o Estágio, era clara a situação dos jovens das escolas em relação à sexualidade, pois havia meninas grávidas e confrontos motivados por namoros, além de preconceitos vários. Era um contexto muito grande, relacionado à falta de orientação por parte da família, da escola e das comunidades que cercam a escola.

Priorizou-se o documento do MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais, de agosto de 1996) como norteador dos trabalhos. Algumas outras fontes foram investigadas: Paulo Freire, em seu diálogo com Ira Shor, e a Nova Retórica também como base para reflexões, porque aquilo que vai no espírito é simbolizado pela linguagem e a situação de amedrontamento do professor diante de sua tarefa de educador e, consequentemente, sem poder ignorar a Orientação Sexual, mostrou aos grupos de pesquisadoras que o medo/paixão se propaga na escola de forma rizomática, da direção da escola ao guarda – quando há. O discurso do medo pode ser apreendido nas entrevistas.

Diante de situação tão complexa, objetivou-se investigar como a Orientação Sexual (um dos temas transversais) é tratada na escola pública de Mato Grosso. Diante do "tratamento" dado à sexualidade, encontramos o medo. E era uma manifestação tão paralisante, que o identificamos com a paixão.

O medo como paixão, na nossa perspectiva, é entendido como uma verdade, pois, segundo a Nova Retórica, verdade são sistemas complexos, interligados a fatos, que nascem de teorias científicas, de concepções filosóficas ou religiosas que estão além, transcendem a experiência.

Cientes de seu objetivo, as acadêmicas do sétimo semestre iniciaram a pesquisa com duração de um semestre, instigadas pelo pouco conhecimento que as escolas mostravam sobre o próprio documento do MEC e pela quantidade de problemas que cercavam crianças e adolescentes, como doenças sexualmente transmissíveis, maternidade precoce, troca de sexo por drogas, entre outros. Esses problemas interligavam-se à ausência da família na orientação de seus jovens e ao tabu constituído pelo tema – um possível painel perfeito para descaminhos.

Houve, por parte da pesquisa das alunas, a percepção de que há o medo de tratar do assunto e isso foi flagrante nas entrevistas, o que as levou a estudá-lo a partir da orientação aristotélica, que diz ser a paixão um estado de alma em inquietação que reflete a identidade tal como esta se apresenta ao grupo de determinada comunidade. *Pathos* é expressão da natureza humana, fenômeno comprometido com a ação que sai da identidade redutora do sujeito, para refletir a identidade que escapa de *logos* (da expressão), em busca de representação do grupo de determinada comunidade, no caso específico deste trabalho, a comunidade escolar.

Medo como paixão não tem como antítese a audácia como apenas um antônimo, na perspectiva da pesquisa efetuada na escola de Mato Grosso. Ele repousa exatamente no termo cognato mandrião, não por preguiça, deguste do ócio, mas representa uma paralisação diante de uma estrutura que é muito maior que uma postura pessoal. Trata-se de um *ethos* institucional, fragilizado por uma série de problemas constatados na política educacional do país.

Na pesquisa, o medo transfigura-se de individual para coletivo, que se mostrou sem vergonha diante da anestesia da omissão e da ignorância sobre o assunto e, de longe, não lembrou a

morte – medo original. É uma palavra intransitiva – graças ao poeta pelo empréstimo. A omissão do professor, então, levou o grupo a questionar qual seria a finalidade da escola, afinal, quando se educa uma criança não é para fazê-la desabrochar plenamente, nascer todos os dias para múltiplas experiências?

Paradoxalmente, os professores pensam que sua inércia conserva o emprego/trabalho, a subsistência, embora a angústia de não dar à criança o que lhe é de direito fique magoando, lá no fundo, o Educador. Vale relembrar a pergunta sobre um assunto já discutido pela mídia: o professor está doente?

Para encararem o tabu, os grupos fizeram um estudo com metodologia qualitativa, indutiva como concepção teórica de abordagem; entrevistaram professoras de quarta e oitavas séries de

19 escolas públicas e particulares, além de coordenadoras e diretoras municipais e estaduais de Mato Grosso. Dentre as técnicas disponíveis, optaram pela entrevista na vida real com enfoque fenomenológico, possibilitadora de vários aspectos da realidade – uma leitura dialética.

Na construção da metodologia, cada grupo recebeu uma letra para facilitar a identificação de quem fez a pesquisa na fonte primária. Não se identificou a escola pelo nome, ela recebeu apenas um número. Para este trabalho de interpretação, partiu-se do princípio de que o documento do MEC (PCN) não é suficientemente estudado nas escolas de Mato Grosso e não é base regular das atividades das escolas.

Frente a este desafio, o trabalho constrói um diálogo entre as orientações do PCN e os resultados das entrevistas, além de constatar acordos e discordâncias.

A orientação sexual e o medo

Aristóteles diz que uma paixão é "tudo o que faz variar os juízos, e de que se seguem sofrimento e prazer" (Rhétorique, II, 1378ª, 20). O medo/paixão que sente o professor quando o assunto é Sexualidade faz com que ele ignore a sua função e fique alheio sobre o que acontece à sua volta. Ele neutraliza uma força enorme

de reação que seria promovida pela paixão de educar, submetido a outro tipo de *pathos* – o efeito do discurso do medo. Se o professor exercesse o seu poder de persuasão, com consciência de causa, ele moveria os afetos, as emoções e superaria o medo. Reagiria e recuperaria a sua ética (*areté*), para retomar o comportamento profissional esperado. Passaria da condição explicada por Aristóteles sobre a condição de o paciente ser inferior ao agente, porque padecer é inferior a agir (Rhétorique, II, 1378ª, 20). O paciente desenvolve um 'poder tornar-se', ser movido, enquanto o agente, ao contrário, é caracterizado pelo movimento.

O professor precisa, mesmo envolvido pelo medo, tornar-se agente, porque o seu silêncio caracteriza-o como fraco no julgamento da comunidade que o cerca. Sendo ele quem delibera, passa à encarnação do auditório universal. Assim, munido dessa força, se ele formasse uma convicção, fosse sincero consigo mesmo, sentiria o valor de seus próprios argumentos. Mas está aí a dificuldade: o próprio assunto 'sexo', diante da situação de mudança vivenciada no mundo atual, não encontra valor de persuasão. Só o encontraria em auditórios particulares sobre o tema, o que geralmente não é o caso de uma reunião de pais. Falam sobre todos os assuntos e há pouca imaginação para o surgimento do novo.

Marilena Chauí (1987), em uma de suas análises sobre o medo, contrapõe os medos da aristocracia e da plebe: a primeira, com medo de que a plebe encontre nova liderança que lhe dê segurança, e a segunda, medrosa, covarde e inconstante, pode mudar de lealdade, servindo a novos senhores. Há, em seu estudo, um movimento entre aqueles que sentem medo e os que agridem, porém essa não é a postura de nossos professores. Em Chauí, há movimento. Aqui, imobilidade. (1989)

Paulo Freire e Shor (2011) creem que o medo vem do sonho e negá-lo é negar o próprio sonho. É, mais que tudo, sinal de inadequação. Por isso, os grupos acreditam que o medo paralisa. O professor, vendo-se despreparado para o tema, cala-se. O sonho fica lá dentro, latente, magoando... Sonho de educar, acompanhar e indicar caminhos para um futuro que acredita ser bom.

Em pequeno histórico, tem-se, em 1930, um começo de discussão sobre educação sexual na escola, num momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas. Não diferentemente de hoje, quando se é levado a pensar em AIDS/DST e no aumento de casos de gravidez entre adolescentes.

O Ministério da Saúde criou, recentemente, uma página na *internet* para adolescentes[1], mas a escola fica neutra, sequer o *site* é informado.

No entanto, não haveria o que temer, se o documento (PCN) fosse realmente estudado e discutido pela escola.

> A proposta de organização do conhecimento, nos PCNs, está de acordo com o currículo pleno definido pela legislação, que se compõe de duas camadas: a primeira, conhecida como núcleo comum, abrange as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos e Ciências Naturais; a segunda, integrada por Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Apenas a área de Língua Estrangeira não está contemplada nesta fase de elaboração dos PCNs, pois sua integração ocorrerá quando for realizado o detalhamento dos PCNs para o segmento de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1996, 3.2.).

A composição dos PCNs é a seguinte: o documento é dividido em áreas – dois tomos. O primeiro reflete sobre Programa de Saúde, que também é um conteúdo curricular obrigatório nesta proposta. É considerado um tema transversal, portanto multi e transdisciplinar, juntamente com outros temas como Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural. Assim, como se vê, a proposta é sólida, competente e abrange a globalidade da educação para a cidadania.

É interessante a observação do documento: "Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia a dia [...]" (BRASIL, 1996, 3.2.).

[1] <http://www.adolesite.aids.gov.br>.

Hoje, todas as crianças têm acesso à televisão e sabe-se que os horários, principalmente das repetições de programas que anteriormente eram de horário adulto, passam no período da tarde, juntamente com os infantis. Jornais estampam diariamente reportagens de cunho sensacionalista que relatam estupros, violência contra a criança, mulheres, toda sorte de agressões. No entanto, algumas escolas acreditam que devem evitar o tema, conforme relata o Grupo A:

> [...] Embora fosse difícil as escolas aceitarem esses questionários, foi perceptível que, após a realização deles, aparece um grande contraste entre as instituições de ensino público e privado, pois aqueles alunos que realmente precisam de orientações sobre sexualidade são os que menos têm, pois na rede pública o assunto não foi de fácil aceitação, já que poucas escolas nos acolheram para responder aos questionários. E, foi interessante, que todas as escolas disseram que leram e estudaram o documento – PCN.

Ainda conforme o Grupo A, apenas uma escola (pública) põe em prática os PCNs, fazendo um trabalho também com a família. Alguns profissionais confessaram que a ideia de transversalidade que o assunto traz no documento não coincide com a concepção que os professores têm. Dizem-se despreparados e a escola não dá apoio, se houver conflito entre instituição e pais.

Esta "preparação" é urgente, porque uma gama enorme de notícias de cunho sexual e de violência justifica a interferência dos PCN, que reforçam a necessidade de a escola dar ênfase aos temas transversais:

> O conjunto de documentos de Convívio Social e Ética comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais. Os temas transversais eleitos para comporem os PCNs são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, por

> envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal, nos dias de hoje (BRASIL, 1996, 3.2.).

O documento ainda foca o homem, que deve ser preparado para fazer escolhas e valorizar os seus sentimentos.

> A capacidade cognitiva envolve a resolução de problemas, de maneira consciente ou não; trata-se da postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação. A aquisição progressiva de códigos de representação interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o uso do corpo na expressão de emoções, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à autoestima e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo (BRASIL, 1996, 3.2.).

O desenvolvimento do conhecimento não é linear e, não sendo assim, o mau desenvolvimento nas disciplinas não colabora para que o aluno faça as relações de forma consciente, com segurança. O trecho não surpreendeu o grupo de acadêmicas, porque os resultados da educação no Brasil ratificam a situação de insegurança.

Quando o documento registrou a afetividade, levou os grupos a refletir que o afeto é a base para a orientação sexual e não há faixa etária para seu exercício entre professores e alunos, pois o convívio amoroso e a amizade deveriam ser intrínsecos ao homem, mas, pareceu-lhes, as famílias afastam-se a cada dia, cada um cumprindo suas tarefas, sem se importar com a qualidade de suas

reações e relações. As escolas refletem isso, pois os alunos não criam vínculo afetivo com ela; jovens agridem professores e o medo cresce, na mesma medida do desamor.

A Escola 2, segundo o Grupo A, não registrou no Projeto Político Pedagógico (PPP) o problema da sexualidade e dá a impressão de que só leu a informação, mas os PCNs são mais, porque registram:

> Em Ciências, ao ser abordado o corpo (infantil e adulto, do homem e da mulher) e suas anatomias interna e externa, é importante incluir o fato de que os sentimentos, as emoções e o pensamento se produzem a partir do corpo e se expressam nele, marcando-o e constituindo o que é cada pessoa. A integração entre as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sensíveis, cada uma se expressando e interferindo na outra, necessita ser explicitada no estudo do corpo humano, para que não se reproduza a sua concepção de conjunto fragmentado de partes (ibid., 3.2.).

A abordagem dos PCNs em relação à Orientação Sexual é detalhista; vai da necessidade do tema para a sociedade brasileira, passa pelas discussões sobre o tema em si em todos os aspectos – cognitivo, social, afetivo e físico, dentre outros – e culmina com orientação didática geral: 1. Justificativa; 2. Concepção do tema; 2.1. Sexualidade na infância e na adolescência; 3. O trabalho de Orientação Sexual na escola; 3.1. Postura do educador; 3.2. Relação escola-família; 4. Orientação Sexual como Tema Transversal; 4.1. Manifestação da sexualidade na escola; 4.1.1. Comunidade escolar; 5. Objetivos gerais; 6. Conteúdos; 6.1. Critérios de seleção; 6.2. Blocos de conteúdo; 6.2.1. Corpo: matriz da sexualidade; 6.2.2. Relações de gênero; 6.2.3. Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; 7. Critérios de avaliação; 8. Orientação didática geral; 9. Bibliografia. Mesmo assim, não é base para os trabalhos dos professores. Viu-se isso na entrevista, para a qual foi utilizado um questionário, com questões semiabertas.

Esse questionário fez três perguntas direcionadas a investigar o que os professores entendem sobre afeto, sexualidade, *bullying* relacionado a sexo (amor entre pessoas de mesmo gênero sexual). Segundo o Grupo A, houve uma contradição quando a diretora disse que "há respeito" e, logo após, "há um sistema de prevenção muito forte", o que depois foi amenizado com a complementação: "há uma preocupação com a formação do caráter dos alunos desde as primeiras séries" (Escola 1). Conforme o grupo, uma situação frágil foi demonstrada, principalmente na questão seguinte (pergunta 5), se a intervenção da escola sobre o assunto sexualidade é sistematizada ou ocasional. A resposta foi: "Não é prioridade, há muitos pontos a serem despertados nos alunos, mas, quando o próprio aluno pergunta, é sinal que há maturidade para ouvir a resposta". A Escola 2 disse que, nas reuniões de pais, o assunto é evitado, porque "[...] ainda existe preconceito entre os pais, portanto é pouco discutido o assunto, porém, de acordo com a necessidade". A mesma escola, perguntada sobre a abordagem "sexualidade e as diferentes religiões", respondeu: "Esta abordagem ainda não está sendo trabalhada, é assunto complexo".

Pouco motivadas, as escolas não priorizam o assunto. Sabem-no, mas não o põem em prática. Paulo Freire e Shor (2011), ao falarem sobre motivação (o que se acredita estar faltando nas escolas para que acreditem em seus projetos), afirmam que motivar é teoria e prática. Para eles, motivar para depois entrar em ação é uma forma antidialética de entendê-la. Começar a discutir sexualidade com propriedade com a comunidade levaria a escola a incentivar os pais a fazerem o exercício de conversar com seus filhos.

A Escola 1 afirmou que o tema Sexualidade não consta em seu PPP.

Diretamente ao corpo docente e a todos os educadores da escola, os PCNs dizem:

> O projeto educacional expresso nos PCNs demanda uma

> reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, os PCNs reafirmam a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno, e colocam a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1996, 3.2.).

Nesse trecho, o professor tem todo o respaldo para se fortalecer diante da paixão que o consome a ponto de ele ficar omisso. O documento é tão completo que daria respaldo para possíveis desdobramentos das questões que poderiam ser levantadas por pais e pelos próprios alunos. No entanto, o professor tem medo...

> A análise dos conteúdos, à luz da dimensão atitudinal, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao enfocar os conteúdos escolares sob esta dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados (BRASIL, 1996, 3.2.).

O trecho acima ressalta a situação de tomada de decisão consciente, o que representa uma enorme tarefa na diversidade cultural vivenciada na sociedade brasileira. O tratamento dado à questão sexual em Fortaleza, por exemplo, em que cartazes expõem o abuso sexual de criança, o problema do turismo sexual, é diferente do abuso cometido geralmente dentro da própria família, em casa, no apartamento das sociedades urbanas. A atitude da escola também é e deve ser coordenada a vários outros setores da sociedade: polícia, Secretaria de Saúde, família, Justiça de proteção à criança, entre outros. Situações que exigem, então, preparo de todos e educação para a atitude (cidadania) em relação às crianças. Porém o medo não deixa esse fluxo acontecer e impossibilita a integração entre o conhecimento já adquirido e o conhecimento novo, desafiador, que se constituiria na ação política

de dialogar com os pais, com a comunidade escolar. Uma vez delineado o perfil do problema que a escola enfrenta, de que forma associar os dois conhecimentos (o saber qual é o problema e sua equação) sem medo? Se a escola não ouve a linguagem da comunidade, ainda conforme Freire e Shor (2011), não poderá pesquisar seus assuntos e níveis de desenvolvimento.

> Desta forma, a definição de conteúdos nos PCNs é uma referência para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1996, 3.2.).

Como se vê, o documento dá respaldo ao professor. É com a sua boa formação e independência intelectual que os PCNs contam. Acreditam que ele possa ser um educador/comunicador, ou seja, tenha condições de fazer a ligação entre adequação social e o seu discurso. Têm-se, então, três eixos para o exercício dessa comunicação: locutor, seu discurso e a adequação social. No trecho destacado acima, o professor é um tipo especial de *ethos* – um porta voz autorizado pelos PCNs.

Segundo Morin, citado por Azevedo (2005), um currículo comprometido deveria ser oferecido à criança: de um lado, com aquilo que é instituído (códigos, normas e sistemas de ação) e, de outro, com tudo o que é instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se integrou aos padrões sociais e institucionais, um enorme arsenal de experiências utilizado por um *ethos* qualificado – ou que deveria estar.

O Grupo B visitou três escolas. Todas estudaram os PCNs. Quando as três escolas foram questionadas sobre amor entre alunos do mesmo gênero, a Escola 1 disse que trazia um palestrante quando o "problema" surgia e, a partir da orientação dele, as professoras agiam; as Escolas 2 e 3 deixam para os pais trabalharem ou "deixamos de trabalhar estas questões por motivos religiosos ou culturais". Está subentendida aí a questão do auditório heterogêneo que o educador terá que lidar e sente que não poderá convencer. Kant, citado por Perelman e Olbrechts-

Tyteca (2002), talvez podendo justificar os professores, diz que, na verdade, os juízos, para que aconteçam os acordos, devem harmonizar-se, tanto de uma parte quanto da outra, ou seja, afirmou que, se não há motivação para que os pais fiquem mais abertos quando o assunto é sexo e os professores não se sentem à vontade para fazê-lo, o acordo não acontecerá. E isso faz parte do medo do professor: estar frente a um auditório que não o quer como interlocutor para aquele tema. Não há acordo.

Determinada professora, ao ser questionada sobre como entendia afeto, disse "[...] ter respeito não às particularidades do ser humano, mas ao ser humano que ele é". Ou seja, ela utiliza o termo 'respeito' que, na situação, traz em seu arcabouço semântico alguma distância de afeto e não completa plenamente o termo.

Na questão sobre o tema Amor entre Pessoas do Mesmo Gênero, novamente apareceu a expressão "respeito à diferença" como um *slogan* que deve ser cumprido. O *slogan* impõe certas ideias ao ouvinte. Por isso, deve ser renovado, mas, nas entrevistas de questões abertas, foi repetido à exaustão. Pela repetição, chamou a atenção do grupo para o discurso. De início, pareceu chavão, mas era maior que isso. Estava como um dito a ser cumprido. Respostas padronizadas ficam vazias de marcas pessoais, praticamente réplicas de documentos, dicionários. As falas não apresentaram exemplificação das situações vividas na escola. Foi um assunto teoricamente tratado, porém pouco vivenciado.

Outro momento interessante ocorreu quando uma profissional da Escola 4 disse sobre seu entendimento de direitos humanos: "Estão relacionados ao princípio da liberdade e dos direitos das pessoas, independentemente do sexo, já resguardados na lei". O medo de assumir a própria fala exige a lei como escudo. Mas um direito humano pode apontar para diferenças culturais de determinado povo que não, necessariamente, tenha abordagem da lei e precisará ser pensado e protegido como direito. Um conhecimento novo, fora do que consta na lei, deve ser pensado, para que haja a mudança de uma certa realidade.

Segundo Freire e Shor (2011), o fato de um cientista

apenas descrever a realidade leva-o a uma situação de neutralidade, o que paralisa. "Uma educação libertadora não tem um manual de habilidade técnica, é uma postura crítica sobre a escola e sociedade, adotada para que o ensino consiga fazer a transformação social" (FREIRE; SHOR, 2011). Quando a professora cita a lei, é como se se ausentasse da responsabilidade de seu próprio discurso. Sempre que foram perguntadas sobre o que é liberdade sexual, não deram resposta direta. Responderam o que era liberdade, apenas. A omissão e o silêncio foram novamente escudo.

Sobre informações da ligação entre diferentes religiões e sexualidade, ficou claro que ninguém conseguia fazer um quadro explicativo. Ninguém se pronunciou sobre religião e/ou religiosidade associadas à sexualidade.

O Grupo C, na Escola 5 (pública), entrevistou duas professoras especialistas, que ligaram o termo afeto e amor entre casais homoafetivos de forma bem mais realista e com um discurso bem pessoal. Pareceu ao grupo que a escola não apresentava medo: "O afeto é o abraço, o toque, a atenção. É o que nós, professores, procuramos proporcionar-lhes [aos alunos], pois eles têm muita necessidade de afeto". Sobre os casais: "Dependendo da faixa etária, é preciso trabalhar a diferença do amor masculino e feminino, pois alguns já detêm a experiência a mais que outras crianças". Disseram fazer "intervenções" quando percebiam qualquer agressão a estes casos específicos. Para o grupo, havia menos neutralidade na escola.

Em outra instituição, Escola 6 (pública), as professoras confessaram que, dos PCN, só estudaram o tema Ética

Sobre as relações homoafetivas percebidas na escola, a professora disse que "o tema ainda era muito polêmico, não difundido na escola". Expressou-se com o termo "difundido", como se ela acreditasse que a comunicação sobre o assunto aumentaria e endossaria a postura de outros não homossexuais.

No entanto, outro grupo de profissionais declarou que a escola insere a sexualidade como intervenção pedagógica sistematizada e que há conflito sobre o tema na escola. Disse

também não haver discussão sobre o assunto com os pais e esse distanciamento pode demonstrar que a escola não compreende os limites do seu próprio poder.

O grupo fez uma pequena conclusão sobre a Orientação Sexual nessa escola e documentou que, se os professores tratam do tema, os pais dizem que eles estão "incentivando" seus filhos precocemente; que a mídia é um mau exemplo e que é muito difícil acompanhar os temas levantados por ela; a escola só trata o assunto quando ele aparece, então a instituição chama os pais para "[...] amenizar ou resolver a situação" (integrante do Grupo C). O termo "amenizar" parece desvendar uma ponta de preconceito da escola; a sexualidade, segundo o Grupo C, é uma peteca: "Vai dos pais para a escola e vice-versa".

Ainda segundo o grupo, há muito assunto provocado pela televisão. A mídia, encarada como provocadora de temas/conflitos, é uma ameaça, e as integrantes sabem que a cultura de massa tem um grande impacto sobre os alunos e motiva muitos diálogos críticos. Refletindo sobre Educação Libertadora, Freire e Shor (2011) esclarecem que não é só uma questão de método, é uma outra postura em relação ao conhecimento e à vida social. A mídia seria, então, mais uma possibilidade de discussão entre pais, alunos e escola, fornecendo mais material para pensar sobre liberdade e felicidade. Sempre é bom que se pense em liberdade. Aristóteles (apud ABBAGNANO, 2000): "o homem é o princípio de seus atos".

Paulo Freire e Shor (2011) dão crédito ao professor e, certamente, têm o que dizer às escolas que se escondem por medo. Pregam que o professor seja militante junto à comunidade e faz uma diferença entre militante e ativista. Segundo os autores, o militante, no sentido político dessa palavra, é um ativista crítico. Repensa sua luta. Não faz por fazer determinada ação. Muda suas ações, reinventa-as, conforme a necessidade.

A escola seria a desencadeadora das discussões culturais e religiosas, embora as professoras tenham usado a religião como um entrave para as discussões.

Dentre as três escolas, só uma trata sistematicamente o

tema Orientação Sexual, a de número 6. As demais, quando a pergunta foi sobre *bullying* em relação à sexualidade, falaram de respeito ao outro, conscientização da diferença, porém uma resposta merece uma reflexão mais atenta: "Através de muito diálogo e fazendo que a criança tenha sentimento de empatia pela outra" O tema Homossexualidade foi evitado. A rejeição a um diferente deve ser trabalhada, mas e os casais homoafetivos que já exteriorizam suas expressões na escola, no recreio, etc.? Havia um certo constrangimento quando as profissionais se viam frente à reflexão provocada pela entrevistadora sobre o assunto. O afeto foi abordado como sinônimo de respeito e não se relaciona a corpo e mente.

Nas Escolas 7, 8 e 9, os pais são chamados para cuidar do assunto, para que "não haja problema". Quando perguntadas sobre como o corpo humano era estudado na escola, disseram que a aula de Biologia cuidava disso e alguma situação-problema era aproveitada para proporcionar maiores discussões. Assim, as escolas citadas apresentam desenvolvimento, uma vez que a aula expositiva vai além da descrição do conteúdo. Com a interferência dos alunos, há intervenção em suas realidades.

Na 13ª pergunta: "Vocês fizeram alguma pesquisa sobre como orientar sexualmente um jovem? ", a resposta de três escolas, 10, 11 e 12, foi "não".

O Grupo C trabalhou a pesquisa em duas escolas públicas e o total de alunos foi 93. Foram as escolas que fizeram as melhores considerações. Toda a equipe faz dos PCNs um documento importantíssimo em seu cotidiano. Os pais participam de todos os assuntos nas reuniões e sexo não é tabu. Os pais também são chamados quando há problemas, o que, nas outras escolas, tem sido evitado. Sobre casais homoafetivos, as professoras falaram sobre faixa etária e pesquisa, o que denotou mais conhecimento, maior preocupação.

Sobre como é a orientação sexual da família, em casa, responderam que a escola é a maior responsável, porque a família "[...] quase não fala sobre esse assunto". Neste momento, as acadêmicas trocaram opiniões, uma vez que ouviram também os

relatos de outras escolas.

Uma das integrantes do Grupo A documentou sobre o medo:

> Muitos pais acham que a responsabilidade de ensinar, de orientar é da escola, mas quando a escola começa a fazer o trabalho de orientar, ela é taxada por muitos pais de incentivadora à perdição sexual. Isto dificulta muito o trabalho dos profissionais envolvidos, que se veem acuados com essa situação.

Outra, do mesmo grupo, complementou que a temática Sexualidade só acontece quando "a bomba vai explodir". "A educação sexual é uma peteca nas mãos da família e da escola".

O Grupo D apresentou resultados de cinco escolas, dentre elas, duas confessionais.

Nas escolas públicas, o grupo foi informado que apenas 50% dos pais frequentam as reuniões.

O depoimento da Escola 14, sobre se trabalha o tema Sexualidade sistematicamente, foi: "Não, é um assunto distante, não há muita abertura, aceitação da sexualidade. Tem que trabalhar e ensinar o correto, colocar o que é certo: existe um bloqueio com os professores". O bloqueio, com certeza, é o medo, a paixão paralisante. O interessante é que a professora, tão corajosa, não se abre para dizer o que é certo ou errado em termos de sexualidade. Ela também lida com a paixão de forma delicada, trilhando cuidadosamente seu caminho. Novamente, quando perguntada sobre liberdade, repete a tradição: "[...] seu direito começa até quando começa o do outro". A mesma questão da tradição para abonar o argumento. A repetição do clichê para provocar a adesão, para convencer a entrevistadora.

Nas escolas confessionais, o Grupo D percebeu que, apesar da presença de 90% dos pais nas reuniões, o assunto sexualidade não é tema no coletivo. Um ou outro pai abre seu problema, em particular, com a professora. Sobre a Orientação Sexual, nas palavras de uma professora, "[...] foi discutida no início dos trabalhos pedagógicos e trouxe muito atrito".

Outra professora, sobre o assunto Afeto, disse: "É o momento de a criança vir para a escola revoltada, você vai doutriná-la com afeto e conhecimento que lhe é passado, trazendo a responsabilidade, preenchendo com amor". Como a escola é religiosa, a palavra "doutriná-la" veio a calhar, principalmente acompanhada com a expressão "conhecimento que lhe é passado". A professora contrariou princípios teóricos básicos sobre ensinar e aprender. Utilizou-se de argumento produzido socialmente, um conjunto de valores específicos aos quais chamou de doutrina. Colocou-se tradicionalmente, conceituando o professor como aquele que ensina um determinado conteúdo que normalmente vem "de cima", imposto pelo sistema.

Dentre três escolas públicas, 15, 16 e 17, duas professoras, entre as oito entrevistadas, não quiseram responder ou deram algumas respostas evasivas.

O Grupo E trabalhou em cinco escolas e uma delas é de orientação espírita.

Em uma das escolas, 18, a diretora informou que não tinha segurança para trabalhar o tema, uma vez que considerava sua instituição "problemática": os professores trabalhavam com filhos de drogados, prostitutas, traficantes e citou determinada religião que não permite esses "assuntos". Na mesma escola, já houve caso de abuso sexual, pedofilia e *bullying* sexual. Diante de tanta complexidade, o tema Sexualidade não era trabalhado sistematicamente. Outra informação interessante é que, segundo a diretora, se uma reunião for exclusivamente sobre sexo, os pais não comparecem. Quase já não o fazem com assuntos gerais.

Uma das alunas da Pedagogia informou a uma das professoras que os PCNs tratam do assunto Sexualidade no volume 10, entre as páginas 105 e 154. A total desinformação da profissional mostra que a escola não estudou o documento.

Outra profissional informou que, quando havia problema relacionado a sexo, ela passava para a diretora, mas outros preconceitos como uso de óculos, preconceito racial, estes, ela trabalhava muito bem. Mais uma resposta que deixa evidente a insegurança da classe profissional sobre sexualidade.

No questionamento sobre religiosidade e sexualidade, uma professora disse que religiosidade era "ter uma linha de pensamento à qual você adere e acredita. Em relação à sexualidade, tem religião que tem muita resistência sobre o assunto". Por isso não ela não tratava do tema. A entrevistadora comentou para seu grupo que, novamente, houve a pulverização de vários assuntos para não ir diretamente ao tema sexo.

Na Escola 19, a professora foi direta: "A escola não pretende substituir o papel da família". E, assim fazendo, omite-se.

Considerações finais

A partir do presente trabalho, é possível inferir que a paixão pesquisada é avassaladora e paralisante.

Conforme Freire e Shor (2011), na Idade Média, as lendas mostravam os heróis sem medo, cuja morte levava seu nome à glória. Hoje, o medo leva o professor – um dos poucos profissionais que ainda pensam nas crianças e são solidários, incansáveis semeadores de futuro – à inércia que o fragiliza para mobilizar a comunidade.

Fragilizado, o professor tem inúmeros motivos que o levam à paixão pelo medo e que vão minando todo seu contexto. Desde a escola, passam pelos muros, chegam à casa dos pais e, conforme crê o professor, retornam para ele as consequências que, quase sempre, lhe são prejudiciais. Atingem sua emoção, o físico, a moral, também num processo de "minar", contaminar, adoecer.

O aspecto de o medo estar em todas as escolas pesquisadas levou o grupo a deduzir que talvez a informação presente a todo o momento, trazendo as mazelas sociais dos quatro cantos do mundo, trafegando por diferentes culturas, faz nascer um ambiente complexo que o gera. Nem bem o caso é assimilado, surge outro para conflitar, provocar choque cultural. Outro motivador da paixão ligada à escola é a falta de conhecimento sobre sexualidade, falha que se apresenta tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. E, por fim e para o fim, a falta de acompanhamento

da carreira de um profissional que precisa de atualização em cursos de Mestrado e Doutorado, viagens para congressos, isto é, tudo aquilo a que ele absolutamente não consegue chegar, por falta de salário ou de uma política que o encaminhe à percepção de que sua carreira é um processo. Por isso o Grupo de Acadêmicas constatou problemas de despreparo até mesmo para definir algumas palavras. A formação do professor está em jogo e talvez para perder.

Durante as entrevistas, o discurso era de omissão, produção de eufemismos, *slogans*, todo o recurso argumentativo que pudesse esconder a autoria (o *ethos*). A entrevistada normalmente não assume aquilo que diz. Embora não assuma, não sabe que o silêncio, às vezes, diz mais. Aristóteles já dizia que, quando se estuda que determinada coisa é idêntica ou diferente de outra, mede-se também a diferença, a identidade. Esclarece que "o próprio é aquilo que, apesar de não exprimir a quididade (aquilo que é) da coisa, pertence, no entanto, a essa coisa e pode reciprocar-se com ela [...]" (Rhétorique, II, 1378ª, 20).

Os grupos sintetizaram que o documento elaborado pelo MEC (PCN), embora não sendo obrigatório, traz contribuições importantíssimas que poderiam servir de base para discussões de grupos profissionais. No entanto, o documento é quase ignorado. O tema transversal estudado é ocasionalmente abordado, sem a preocupação sistemática de levá-lo aos adolescentes. Faz-se necessária, segundo as pesquisadoras, uma pesquisa do documento, no sentido de inserir um estudo interdisciplinar sobre sexualidade e afeto.

Esta pesquisa é uma reflexão modesta, uma vivência de pesquisa no curso de Pedagogia, sobre a omissão das escolas frente aos PCNs e, especificamente, sobre Orientação Sexual em Mato Grosso, no entanto surge sem medo, ousa propor que a escola seja apoiada pelas Secretarias, uma vez que, como agrega diferentes segmentos da sociedade, é um dos espaços próprios para o exercício do diálogo que, segundo os grupos, é a única saída para reconhecer a paixão e, assim o fazendo, levar à ação de conduzir seus agentes à atitude de falar sobre Sexualidade.

Ainda conforme os grupos, o professor apaixonado pode

voltar a ser o "Iluminador" – palavras do Professor Freire (2011). Apaixonado confesso.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Rhétorique*, II, 1378ª, 20, s/sd.

AZEVEDO, L. F. *Paixões em Manoel de Barros*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. *Tratado da argumentação:* a nova retórica. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

O discurso do medo e o silêncio

Lineide Salvador Mosca

Foi muito oportuna a escolha da temática para este III Colóquio de Estudos Retóricos e Argumentativos, pelo que quero cumprimentar os organizadores do evento.

Agradeço vivamente o convite para estar mais uma vez congraçando-me com este auditório, de interesse tão vivo por esses estudos, conforme já tive a oportunidade de observar nos inúmeros contatos que aqui tenho tido.

Por que a escolha foi tão adequada aos nossos tempos, ao momento em que vivemos? Em tempos de mudanças tão significativas nas formas de produção, nas formas de organização e comportamentais, gerando novos paradigmas no que toca aos valores, às atitudes e ações a serem implementadas, é natural pairar a **incerteza**, mesclar-se o **receio** e, em decorrência, a forma mais acentuada, o **medo** propriamente dito, o **temor** ao que se delineia no horizonte da contemporaneidade.

Falar em "Retórica do Medo" já é estar em pleno campo da ambiguidade, tal como no clássico exemplo dado pelas gramáticas, ao falar em "o medo dos inimigos", que tanto pode significar o medo que os inimigos despertam e o medo que eles próprios têm, constituindo o que se chamou de genitivo objetivo e genitivo subjetivo. É, portanto, pensar em diferentes perspectivas — o que é uma das características da Retórica em sua plurivocidade — ou seja, a coerção exercida pelo medo e a própria natureza do medo, entre outras possibilidades.

Sabemos que a argumentação não se dá no vazio, mas no "contato dos espíritos", como bem formulou Perelman e Tyteca no famoso *Tratado da Argumentação*. Decorre daí que as paixões não estão ausentes desses contatos, em que confluem não só os raciocínios lógicos, mas tudo o que se refere a uma razoabilidade plausível. Aristóteles propôs uma classificação das paixões, elencando-as em 14 tipos: cólera, calma, temor, segurança (confiança, audácia), inveja, impudência, amor, ódio, vergonha,

emulação, compaixão, favor (obsequiosidade), indignação e desprezo. Segundo o mestre Estagirita na obra *Retórica*,

> Dá-se o nome de *paixões* a tudo o que, acompanhado de dor e de prazer, provoca tal mudança no espírito que, nesse estado, observa-se uma notável diferença nos julgamentos proferidos (ARISTÓTELES).

Para se entender bem como as paixões funcionam, há que se compreender que elas se dão numa verdadeira dialética passional, materializando-se pela retórica, com ajustes das **diferenças** entre os sujeitos, entre as **identidades**, para que se chegue à persuasão. No prefácio à *Retórica das Paixões*, de Aristóteles, Michel Meyer discorre acerca desses pontos básicos:

> A identidade e a diferença entre os homens exprimem-se e medem-se por suas paixões: são índices e, ao mesmo tempo, parâmetros, O prazer que se quer repetir e o sofrimento que se quer afastar são suas manifestações intrapessoais" (Prefácio de Michel Meyer à *Retórica das Paixões,* p. XLII).

O **temor** e o seu oposto, a confiança, pressupõem uma assimetria na relação, manifestada por uma diferença maior, que pode ser anulada, respeitada ou enfrentada, diferentemente do que se dá com o amor, e também a amizade, e com o ódio, que supõem uma simetria e em que a distância entre os sujeitos se torna insignificante. Pode haver um grande amor e também um grande ódio.

Duas maneiras de reagir à violência: pela força das palavras ou pela força física. Lembre-se aqui das origens da retórica, quando as populações eram obrigadas a defender os seus bens e a recuperá-los das mãos dos invasores da Sicília que haviam se apossado de tudo, despojando os habitantes locais que só mediante processos e demandas puderam reaver o que tinham perdido. É então que vão se estabelecendo as normas do convívio social, os limites dos direitos e as fronteiras a respeitar. O "você sem fronteiras", "viver sem fronteiras", propalado hoje, não tem o

mesmo significado daquele que então se forjava. Há que repensar hoje os limites em novos termos, de modo muito mais complexo, com a rede de comunicações estabelecidas e as novas relações interpessoais.

Muitas vezes há dificuldade em estabelecer os limites dessas duas forças: a força física e a força das palavras.

Citemos, a propósito, um trecho do *Tratado* em que, logo no início, os autores tratam a questão da violência, uma vez que a retórica se apresenta como um instrumento, uma alternativa ao uso do poder, já que seu escopo máximo é o trabalho de persuasão, não mediante o uso da força, mas do convencimento.

> A argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas pré-existente. Mas ao passo que aquele que toma a iniciativa de um debate é comparável a um **agressor**, aquele que, por seu discurso, deseja reforçar valores estabelecidos se assemelhará àquele guarda protetor dos diques que sofrem sem cessar o ataque do Oceano.
> .....
>
> Pode-se, de fato, tentar obter um mesmo resultado, seja pelo recurso à violência, seja pelo discurso que visa à adesão dos espíritos. É em função desta alternativa que se concebe com mais clareza a oposição entre liberdade espiritual e **coação**. O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma **persuasão racional**, que este não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua **liberdade de juízo**. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma **comunidade dos espíritos** que, enquanto dura, exclui o uso da violência. (PERELMAN; OLBRECHTS TYTECA, 1996, p. 61).

Ao enaltecer os discursos de celebração como criadores de fortes elos de solidariedade, assim como de confirmação e reforço dos valores aceitos por uma comunidade, Perelman enfatiza o papel do discurso epidítico na aproximação das consciências e na criação de uma **identidade** comum.

Quais os antídotos para o medo? A condenação ao

silêncio? o cultivo da esperança? o incremento do sonho e das aspirações?

Tomei, para colocar essas questões, o filme intitulado *Homens* e *Deuses (Des Hommes et Des Dieux),* do diretor Xavier Beauvois, premiado pelo júri de Cannes em 2010, para mostrar como o processo da argumentação vai sendo construído na interação, em situações bastante difíceis, nas quais as diferenças étnicas e culturais convivem ora em harmonia, ora em situação de conflito. Trata-se de oito monges franceses, que vivem em um mosteiro da Argélia e convivem em harmonia com a população muçulmana, mas que são alvo de violência e ameaças de grupos de bandidos e não-crentes da região.

Perfeitamente integrados à vida local e prestando serviços à população, resistem à ideia de deixar o país. Em torno da mesa é que cada um expõe o seu ponto de vista a esse respeito, alguns vacilando entre o ficar e o partir.

Com a evolução dos acontecimentos, mesmo submetidos à violência dos saqueadores, todos são unânimes em não abandonar o povo, que deles necessita, cada um expondo as suas razões: familiares, vocacionais, filosóficas. Um deles conta como foi a sua ida a festejos de família, em que não mais se encontrara a si próprio, passando por um certo estranhamento. Aqui a narrativa funciona como argumento.

Um dos mais jovens apresenta crises de fé e indaga sobre sua própria crença e razão de estar ali. Todos os monges têm as suas peculiaridades, destacando-se o mais idoso, um médico abnegado, que trata indistintamente de todos, mesmo os do bando de assaltadores. Lembrei-me dos "Médicos sem Fronteiras", que fazem um trabalho muito digno.

A figura-chave é a do líder do grupo de monges que, com a sua personalidade marcante, vai ganhando a confiança dos demais, embora seja questionado quanto ao seu papel entre eles, tendo que ouvir de um deles a frase "Nós não o escolhemos para decidir por nós". É o próprio princípio da democracia que fica aí levantado. Entre os atores destacam-se Lambert Wilson, Michael Lonsdale e Olivier Rabourdin. Há trechos que mostram a relação

da comunidade de monges com o Estado, na ocasião em que o próprio Governador recebe o líder do grupo e em que surgem questões como a da colonização francesa, em nada propícia ao desenvolvimento da região e alvo de críticas severas.

Ocorre, através desse episódio, um forte ataque ao sistema colonialista da metrópole, a França, responsabilizada pelo atraso da região.

Por outro lado, há momentos de grande emoção quando, ao redor da rústica mesa em que saboreiam um vinho, esboçam um sorriso e, a seguir, lágrimas brotam dos olhos. Era a felicidade das coisas simples e da convivialidade desenvolvida entre eles. A decisão da permanência no local foi unânime e os uniu mais ainda.

O final da história, verídica, é melancólico: quando o mosteiro foi saqueado, apenas um dos monges sobreviveu, porque tinha se escondido, e vive até hoje. Os demais foram presos e mortos num dia de névoa e muito frio. O silêncio então abateu e tomou conta da cena. Retórica do silêncio, nada mais. Entretanto, ele fala bem alto. É o silêncio retumbante.

Resta, entretanto, como forma de enfrentamento de uma situação conflitiva, a **negociação** dos limites, o questionamento do poder, a remissão em causa dos posicionamentos. A noção do provável, da incerteza vem abalar determinadas posições, que se veem levadas a uma maior **tolerância** e a fazer concessões e recuos, constituindo os avanços obra conjunta das partes envolvidas no litígio. Não há, neste caso, ganhadores e perdedores. É aqui que a **interação linguageira** se realiza dialeticamente sob forma de um **diálogo racional** e com regras precisas, que comandam as relações sociais. É esta, a posição dos estudiosos holandeses da pragmadialética, liderados por Frans van Eemeren, na Universidade de Amsterdam. Para este grupo, as falácias perturbariam a existência de uma argumentação inteligente e colaborativa. Os ataques pessoais, do tipo *Ad hominem,* por exemplo, devem ficar de fora deste tipo de **argumentação crítica**, assim como argumentos do tipo *ad baculum* (da paulada), *ad verecundiam* (quando se superestima o seu saber e autoridade) e outros do gênero.

Sabe-se, como foi dito no início desta fala, que as normas de convívio social se estabeleceram ao longo da História e que o mundo greco-latino nos legou essa grande herança, com os conceitos de Democracia, de Liberdade, de Bem Comum e muitos outros.

Ao falar em diálogo racional, não se elimina o lado emocional que permeia toda e qualquer relação. Conservando o rigor da demonstração, as situações de debate contam também com o **caráter emocional e afetivo** que impregna as situações de comunicação que envolvem os interlocutores.

Quando levantamos a questão do antídoto ao medo e falamos de esperança, entra aqui a questão das expectativas, traduzidas metaforicamente como sonhos. Ao tomar a argumentação em acepção bem ampla, como um fato de discurso, traz ela compreendida uma situação contextual determinada, com todo o entorno que isto significa, compreendendo os pressupostos da coletividade, a partilha de valores e as aspirações comuns. Em alguns desses domínios, tais como o do **preferível**, das **hierarquias** e dos **valores**, nem sempre há um consenso, cabendo convencer e persuadir, o que significa apresentar fatos, dados, justificativas, com vistas a uma aproximação entre as partes. Nesta, a noção de **acordo** é fundamental. O dispor-se a argumentar já é um grande passo nesse sentido.

Hoje, mais do que nunca, a **mediação retórica** se faz necessária como interlocução entre as partes. O "bate primeiro depois negocia" não é uma forma civilizada, nem tampouco aquela "ou eu ou você", que prega o extermínio e que torna impossível a negociação, como é o caso do terrorismo. Os radicalismos não comportam negociação.

O grande paradoxo da argumentação, constituindo mesmo um dilema ético, reside no fato de que se corre o risco de ser impositivo, no desejo de êxito e eficácia. Como sair-se nessa situação, respeitando o outro e, ao mesmo tempo defendendo interesses próprios, sejam eles individuais, de uma nação ou de um povo? Uma das respostas possíveis reside na negociação propriamente dita, que conta com o entendimento e a boa vontade

das partes envolvidas, diferente da que se dá pelo jogo de forças, pela dominação, pela manipulação perversa.

Pode-se ver, claramente, que este é um espaço tensivo, dadas as relações de poder de que ele não é isento, tendo-se que contar com o desejo de diminuir as distâncias que separam as partes em conflito, conservando, entretanto, as respectivas identidades.

Pensa-se numa comunidade argumentativa, que questiona os princípios sobre os quais está erigida, que negocia os afastamentos e distorções de que é alvo como instituição social, subordinada a decisões políticas. As respostas não devem calar os questionamentos, como afirma Michel Meyer em seus inúmeros trabalhos, porque seria ilusório contentar-se com elas.

Cabe, pois, buscar o legítimo espírito da argumentação que, sem ocultar as perguntas subjacentes, tomem as respostas provisórias, como um processo necessário ao conhecimento do que é justo, do que é aceito por todos os homens de bem.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Retórica.* Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, s/d.

EEMEREN, Frans van et alii. *Argumentative indicators in discourse.* Dordrecht: Springer, 2007.

MEYER, Michel. *A Retórica.* Tradução Marli M. Peres. Apresentação Lineide S. Mosca. São Paulo: Ática, 2007. (Série Essencial) [orig. 2004].

_____. Prefácio. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões.* Introdução, notas e tradução do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOSCA, Lineide Salvador. O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa. *Filologia e Linguística*

Portuguesa, n. 9. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2007, p. 293-310.

_____. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. Tradução Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico*: retórica e argumentação. Trad. Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: ASA, 1993.

PLANTIN, Christian. *Les bonnes raisons des émotions.* Pieterlen/Suisse: Peter Lang, 2011.

A emergência do sujeito e suas relações com a confiança e o medo no discurso de autoajuda

Jarbas Vargas Nascimento

Neste capítulo, examinamos o discurso de autoajuda, com base no quadro da Análise do Discurso francófona, mais especificamente, nas abordagens propostas por Maingueneau (1987, 2002, 2005, 2008). Verificamos a forma de organização da prática da autoajuda como um evento interdiscursivo, que permite observar as orientações pedagógico-educacionais para a construção de um percurso de vida positiva e suas relações com o medo, constitutivo da vida humana. Identificamos as relações inextricáveis com discursos de diferentes campos, ou seja, a concorrência de um determinado discurso com outros que o atravessam e a construção da imagem do enunciador, que constitui estratégia integrante do processo enunciativo. Para nós, o medo se caracteriza como um sentimento de insegurança resultante de aspectos psicológicos e sócio-histórico-culturais, que imprime um estado de alerta, ocasionando inquietação, possibilidade de um fracasso ou algo perigoso à vida humana. Embora os discursos de autoajuda proponham ao homem determinações comportamentais para o enfrentamento do dia a dia, com base em orientações sociais e subjetivas, eles podem contribuir para a construção do medo, na medida em que propõem mudanças de atitudes urgentes, com o intuito de alcance de soluções imediatas para questões vitais. De maneira geral, o medo se apresenta como um dificultador, no momento em que o homem precisa lidar com o desconhecido, pois busca continuamente a sua segurança ontológica.

No discurso que selecionamos para este estudo, o enunciador prega atitudes para uma vida positiva e visa a orientar o coenunciador a lidar com os medos que o acometem, tendo em vista que a vida humana está intrinsecamente carregada pelo medo. Assim, o discurso contém marcas explícitas que orientam o coenunciador, a partir de uma cenografia de discurso pedagógico, a construir efeitos de sentido, que o impelem à adesão de seu

conteúdo. No recorte (01) *Medo da perda, do desconhecido, da mudança, de conturbações sociais ou econômicas, do fracasso, da rejeição, da incompreensão, de perder o emprego, de ficar sem dinheiro, da escassez, da morte, do medo. Olhem quantos medos. Se abrirmos o baú, ficaremos horas falando neles.*

Observamos que o enunciador parte da tese de que o homem se define como um ser que tem medo, fato que o leva a vivenciar uma sensação de insegurança diante da vida e, por isso, deve aceitar uma orientação para superá-la. Dessa forma, o enunciador mobiliza uma lista infindável de medos, com que o homem lida diariamente e que são acumulados ao longo da vida. Entretanto, para o enunciador, todos os medos resumem-se no grande medo primário que é o medo de morrer, conforme explicitado em: *O grande medo primário* ***é o medo de morrer,*** retirado do recorte (02).

Considerando que o discurso de autoajuda tem como traço fundamental de sua organização interna a positividade diante da vida, tal marca surge para o homem como uma crença, um ideal da verdade e que, portanto, as orientações dele advindas poderão mudar para melhor os rumos de sua vida. Embora as determinações do discurso de autoajuda tenham propósitos efetivamente de verdade e como para alcançar a plenitude do que se estabelece há a necessidade de colaboração efetiva do homem, tal discurso pode causar-lhe uma sensação de dúvida, descrença e medo e levá-lo ao não-cumprimento e à rejeição das orientações propostas.

Entre as categorias propostas por Maingueneau, privilegiamos, neste estudo, a categoria da interdiscursividade, a fim de valorizar a premissa da heterogeneidade, abordando o interdiscurso como anterior e constitutivo do discurso. Tratamos, também, da cenografia e do *ethos* discursivo: aquela necessária à construção de sentidos e este para caracterizar a imagem que o sujeito enunciador expressa de si mesmo e que o coenunciador, por sua vez, será movido a detectá-la no interior do discurso. Tais categorias nos darão subsídios para compreendermos, por meio do discurso de autoajuda, como os sujeitos e a sociedade pensam os

mecanismos de orientação que definem os roteiros comportamentais e o consequente medo, decorrentes dos procedimentos exigidos pelas práticas sociais de autoajuda.

Assim, visando a reconhecer as marcas enunciativo-discursivas do enunciador do discurso de autoajuda, analisaremos elementos organizadores desse gênero de discurso, o código linguageiro e o modo de lidar com o medo, tema do discurso que selecionamos. Buscamos confirmar a hipótese de que há, nesse discurso, um atravessamento explícito dos campos da religiosidade, da espiritualidade, da psicologia, do pedagógico, do instrucional e da publicidade, que leva os indivíduos a recorrerem ao discurso de autoajuda como uma das formas de construir uma vida melhor, cheia de boas realizações. Disso decorre que o sujeito empírico, em sua prática social, mobiliza o discurso de autoajuda como artifício da ordem do imaginário para orientá-lo em sua conduta.

Para este capítulo, escolhemos o texto *Como lidar com o medo* de Shon Thor, de Orion, texto transmitido através de Heloisa Fagundes, disponível no site www.vialuz.com. O seu objetivo é levar o leitor a desvelar a origem do medo, entendê-lo como constitutivo do homem e a lidar com ele. Shon Thor é conhecido como um Ser Espiritual de extrema calma e brandura, que transmite sempre seus ensinamentos, buscando o melhor para os indivíduos que o ouve. Os seus ensinamentos e mensagens estão em circulação, na internet e, principalmente, na Revista Vialuz.

A literatura de autoajuda se expandiu muito no contexto brasileiro e mundial, superando, inclusive, em vendagem textos de outros setores culturais. Como espaço discursivo, a autoajuda se constrói por diferentes posicionamentos de seus produtores textuais em torno de temas simples da cotidianidade do homem. Eles circulam em nossa sociedade por diversos gêneros e suportes e estão sempre se atualizando em função do desenvolvimento social, dos interesses humanos e das ameaças impostas pela contemporaneidade.

Pela perspectiva que apontamos, somos impelidos a considerar a autoajuda não apenas como um texto literário, ou seja,

em seus aspectos linguísticos e artísticos, mas do ponto de vista discursivo, que inclui uma dimensão sócio-histórica. Eles expressam posicionamentos, estabelecem um plano de vida e determinam direcionamentos para uma vida social positiva, no interior de um espaço social marcado por fatos negativos. Como tais discursos participam efetivamente das formações discursivas em circulação em nossa sociedade, eles manifestam aspectos identitários, inscrevem-se em nossas práticas linguageiras, ritualizam-se socialmente e, nesse sentido, podem nos atemorizar frente ao não cumprimento e/ou não observação de suas orientações.

Para construirmos o quadro teórico que sustenta nosso estudo, partimos de Maingueneau (1987) e consideramos, em primeiro lugar, seu postulado de que a Análise do Discurso (AD), na atualidade, pode contribuir para a análise de diferentes discursos em circulação em nossa sociedade. Esta perspectiva engloba, portanto, diferentes áreas do conhecimento humano, em diferentes gêneros de discurso, estabelecendo um processo de interação sem fronteiras entre campos discursivos distintos. Tal abordagem nos autoriza, também, a incluir a autoajuda no interior das pesquisas da AD.

Mais atualmente, Maingueneau (2005) postula novos conceitos teórico-metodológicos para a AD, iniciando pela hipótese do primado do interdiscurso, cuja dimensão estruturante torna-se essencial para que outras categorias se baseiem para se constituírem. Para que a noção de interdiscurso seja clara e operacionalizável, Maingueneau recorre ao conceito de heterogeneidade, retirado dos estudos de Authier-Revuz e propõe substituir o termo interdiscurso por uma tríade formada por universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, cujas condições orientam o analista no exame do *corpus* de análise.

A esse respeito, Maingueneau (2005, p. 35) observa:

> Chamaremos de "universo discursivo" ao conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada.

Com base na noção de universo discursivo, acima descrita por Maingueneau, é possível avaliar que ela envolve todos os discursos e, por conseguinte, torna-se de pouca utilidade para o alcance dos objetivos, que se pretende examinar em um determinado discurso, mas ele contribui para situar o universo de sentido do qual certo discurso faz parte. O segundo elemento da tríade é o campo discursivo, entendido como o conjunto de formações discursivas, que se encontram em concorrência (confronto, aliança e neutralidade) no interior do discurso, delimitando-se reciprocamente em determinada região do universo discursivo.

Segundo Maingueneau (2005, p. 36):

> É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo; e isso em razão de sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e eles não se situam todos necessariamente no mesmo plano.

O terceiro elemento da tríade, espaço discursivo, configura- se como subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevantes para os objetivos a que se propôs alcançar em sua análise. Segundo Maingueneau (2005, p. 43)

> O espaço discursivo tem então um duplo estatuto: pode-se apreendê-lo como um modelo dissimétrico que permite descrever a constituição de um discurso, mas também como um modelo simétrico de interação conflituosa entre dois discursos para os quais o outro representa totalmente ou em parte o seu Outro. É esse último aspecto, o de um processo de dupla tradução, que vai nos interessar, essencialmente.

Do que antecede, podemos dizer que o que particulariza um discurso é a possibilidade de apreendê-lo em relação ao Outro

que o constitui. Desse modo, a unidade de análise não é o discurso, mas o interdiscurso, lugar de trocas entre vários outros discursos. Por meio da interdiscursividade, os sentidos são construídos pelas diferentes interpelações que o enunciador faz de outros discursos, que estão em concorrência. Por isso, todo discurso apresenta apenas um recorte ou simulacro do discurso anterior e os sentidos que são produzidos pelo novo discurso são reatualizados e transformados devido às mudanças de lugar impostos pelo novo discurso. Para Maingueneau, na passagem de um discurso para o outro acontecem modificações em todas as zonas do discurso, principalmente, em seu estatuto e em seu modo de enunciação.

A noção de primado do interdiscurso sugere, por conseguinte, a presença de outros discursos que se atravessam e que se interagem para produzir efeitos de sentido, consideradas as concorrências e os sistemas de restrições de cada discurso.

Nos recortes analisados, verificamos a presença de discursos de diferentes campos discursivos, tais como da Religião, da Filosofia, da Pedagogia, ao apontar um sentido transcendental para a morte e um determinismo para a vida humana. Nessa perspectiva, o enunciador propõe, por meio do processo de textualização, efeitos de sentido que nos levam a perceber a morte como outra face da vida e que ela é uma certeza única, desde o nosso nascimento, portanto um evento imbricado à vida. No percurso entre o nascimento e a morte, tudo já está predeterminado e, por isso, cabe ao coenunciador aceitar sua limitação e o destino que, para ele, já está previsto, sem possibilidade de escolhas pessoais. Como podemos perceber, no discurso de autoajuda, o lugar de onde o sujeito enuncia é de autoridade e de crença, reforçando-nos a tese de que o discurso de autoajuda atualiza e cria um efeito de verdade pela inscrição em sua organização de discursos dos campos da religião, da filosofia e de outras áreas do conhecimento, reatualizados por interdiscursos que habitam na memória discursiva e institucional colocadas em concorrência.

> **O grande medo primário é o medo de morrer**. Posso ter medo de ser assaltado, por exemplo, mas no fundo o que

> temo mesmo é a morte. Na verdade, o ser humano, quando nasce, **tem uma única certeza**: a de que um dia vai morrer. Temos medo daquele momento final, em que **passamos para o outro lado**. Se eu encaro o fato de que, assim como nasci sozinho, vou morrer sozinho, me apaziguo sobre a ideia do medo. Na verdade, só quando pudermos aceitar a **morte como a outra face da vida** é que poderemos viver sem medo, **pois o máximo que pode nos acontecer é morrer.** (grifos nossos)

Na rede interdiscursiva que tece o discurso, em análise, observamos a presença do discurso do campo da Psicologia e/ou da Psicanálise, na medida em que percebemos o fato de a linguagem que organiza os enunciados, em sua materialidade, funcionar como uma mediação necessária entre o sujeito e suas condições de afetividade. Tanto no recorte (03) como no (04), no (05), no (06), o enunciador refere-se, diretamente, a seu coenunciador pela utilização do pronome **vocês**. Para tal, o enunciador, em tom de autoridade, avalia a forma como a criança e o adulto veem o mundo, mostrando que, desde a infância, o ser humano (vocês) é afetado psicologicamente pelo medo de não ser amado. *Este é o medo da criança que está dentro de cada um de vocês.* Nesse sentido, faz-se necessário que se leve em conta a memória da infância, não somente para entender a manifestação do medo na criança, mas também para entender seu imbricamento no adulto. Na verdade, como observamos no recorte (06), o discurso de autoajuda reforça a ideia de que o sujeito é que deve decidir o seu destino: *[...] É tudo uma questão de autoaceitação.*

> (2) O resto dos medos resume-se ao medo de **viver e ao medo da rejeição, de não ser amado. Poucos de vocês sentiram-se realmente amados e acolhidos pelos pais na infância.**

> (3) A criança tem uma forma diferente de decodificar o mundo da do adulto. Ela é só sensibilidade, não tem as proteções da racionalidade que **vocês têm.** Para ela, é muito difícil esse viver, principalmente até os seis, sete anos. Vejam que suas experiências de infância com relação ao amor são

> tão difíceis que muitos lembram pouco ou quase nada disso - precisaram se entorpecer para não sentir as dores que tiveram quando crianças. Então, esse **medo de não ser amado** sempre vai existir; **é o medo da criança que está dentro de cada um de vocês.**
>
> (4) A partir do momento em que você, como adulto, aceitar que alguns não o amam (porque **a criança quer ser amada por todos**), pode se trabalhar e se permitir conviver com a ideia de que nem todo mundo vai amá-lo. Com isso, **você** ficará bastante aliviado com relação ao medo da rejeição. **Você** não tem que ser perfeito. **Você** é apenas aquilo que é. Alguns podem gostar, outros não. O que se pode fazer?
>
> (5) **O medo da falta ou perda da abundância** está muito ligado a problemas familiares ou de infância. A criança não sente falta de bens materiais se ela for nutrida amorosamente por ambos os pais. Ela pode aguentar um prato muito pobre, falta de agasalho, viver numa casa humilde, pode aguentar essas coisas porque não tem termos de comparação; não sabe que existem casas maiores e mais aquecidas e mesas mais fartas – e o que traz a infelicidade é sempre a comparação**. Se a criança for nutrida amorosamente pelos pais, não terá medo da perda da abundância. É tudo uma questão de autoaceitação**.

No recorte (07), o enunciador, para continuar seu discurso, não o isola do campo da Filosofia, da Religião e da Psicologia, mas coloca ainda em concorrência o campo do pedagógico. Na verdade, o discurso de autoajuda operacionaliza um quadro cênico didático-pedagógico, associando a essa cenografia, diferentes interdiscursos, para configurar seu objetivo discursivo que é ensinar o coenunciador a lidar com os medos que o acometem. Para o enunciador, o medo da rejeição, ou seja, o medo de não ser amado é anterior ao medo da perda da abundância. No recorte (08), utilizando uma estratégia de adesão, indiciada pelo campo da religiosidade, o enunciador apela para vidas passadas: *Há medos que vêm de* ***vidas passadas****. Como vocês sabem, uma grande parte das memórias dolorosas são de* ***encarnações passadas*** *que ficam impregnadas no sistema nervoso central.* O enunciador vislumbra

a ideia de vidas sucessivas e, a partir desse argumento de ordem filosófica e religiosa funda as orientações, que deverão ser seguidas pelo coenunciador, segundo os recortes (09 a15), por exemplo.

> (6) **Você está tranquilo consigo mesmo quando sabe que o mundo o aceita** (quando os seus pais o aceitam, o mundo o aceita). Se **você** não tem algo aqui, arruma lá, vai montar uma lojinha na rua, vai fazer sanduíches para vender, vai ter milhares de outras opções para sobreviver. O medo da perda da abundância, na verdade, bate no medo da rejeição e na insuficiência amorosa vivida na infância.
>
> (7) Sombras do passado - **Há medos que vêm de vidas passadas. Como vocês sabem, uma grande parte das memórias dolorosas são de encarnações passadas que ficam impregnadas no sistema nervoso central**. A partir do momento em que tenham alguma experiência que traga reminiscências, entram naquela faixa do passado outra vez. Essa faixa de medo ancestral vem em pensamentos que nós chamamos de pensamentos de fundo.
>
> (8) Temos dois tipos de pensamentos. O pensamento de frente é aquele óbvio, que tem forma, começo, meio e fim; é concreto, mais claro, mais elaborado. Já o pensamento de fundo é amorfo, indefinido e permeia os outros pensamentos. Fazendo uma comparação, é como se estivéssemos num palco onde atuam os atores e, por trás dele, houvesse outro palco, com outra peça, como um teatro de sombras. **Assim são os pensamentos de fundo; eles vêm do passado**. As pessoas sentem esse medo na forma de um temor, um mal-estar e dizem: não sei o que é... só sei que estou com medo.
>
> (9) Esse é um dos piores medos, pois não se conhece sua causa e ele fica lá no fundo, presente, e é difícil de ser trabalhado. **Sempre que começarmos a senti-lo, devemos parar para olhá-lo de frente e fazer um raio X dele**. É preciso analisá-lo e dissecá-lo. Mais adiante, vamos falar como trabalhar com ele.
>
> (10) O medo também pode ser incutido por formas-pensamento do inconsciente coletivo. **O homem é o que ele**

pensa, e a grande maioria dos homens modernos pensa com medo. Milhares de temores fazem parte do seu dia-a-dia. O que ele vê na televisão ou lê nos jornais são fatos atemorizantes, que o fazem achar que está vivendo num mundo totalmente caótico. Mas, o que vocês às vezes se esquecem é que tanto a televisão quanto os jornais são baseados no que chamamos faits divers, fatos diversos, extraordinários. Eles são o retrato de ocorrências anormais. Aquele homem que sai de casa para trabalhar e volta para casa, aquela senhora que ficou preparando as coisas para os filhos - esses não dão notícia.

(11) **Essas formas-pensamentos de medo** ficam penduradas ao redor de vocês como se fossem enfeites de uma árvore de natal e **acabam impregnando-se em seu corpo emocional.** É como se uma grande nuvem unisse todos vocês, principalmente nas questões que envolvem o corpo emocional. Numa empresa, por exemplo, onde se vibra a desarmonia, existem grandes tensões ou o chefe está desequilibrado, todos são contaminados e passam a agir em desequilíbrio, desarmonia e tensão.

O conjunto de observações até aqui apresentadas seriam suficientes para a caracterização da organização e funcionamento do discurso de autoajuda. Entretanto, salientamos, nesse momento, o recorte (13) em que o enunciador, pedagogicamente, retoma o título do discurso e enumera as ações que deverão ser seguidas pelo coenunciador, para que ele tenha sucesso e vença o medo que o acomete. O percurso fica assim planejado: conscientize-se de que tem medo; faça uma lista dos medos; priorize-os, atendendo à ordem que pretende eliminá-los; vá do menor para o maior; simule situação concreta; encare o medo com tranquilidade. O emprego de verbos no imperativo determina a ação que deve ser assumida pelo coenunciador. Nos recortes (14) e (15) ainda pensando na intromissão do campo pedagógico no discurso, em análise, podemos observar nas orientações, exemplificação, tais como o índio e exemplos da infância.

(12) **Como lidar com os m**edos – Cada um vai **fazer uma lista dos seus medos**. Depois, vai **priorizá-los e começar a trabalhar com eles do menor para o maior**. Comecemos,

vamos dizer, pelo medo de barata. **Simule internamente o encontro com a barata.** Analise seus sentimentos com relação a ela, pense no que fazer. **Exercite isso** até que, um dia, quando encontrar uma barata, você vai simplesmente pegar um inseticida sem lembrar do seu medo. **Comece trabalhando cada pequeno medo até poder encarar os grandes e dissecá-los**. É preciso encarar cada medo com tranquilidade, compreendendo que eles fazem parte de registros ancestrais ou até de registros familiares e que não nasceram com você.

(13) **O medo é aprendido**. Por que o índio é destemido? Porque sua sociedade trabalhou isso nele desde pequeno, acostumando-o com a floresta, os animais e as outras tribos. Ninguém ouviu falar de índio com medo por causa dessa cultura. A criança não nasce com medo, e se ela o aprendeu, pode desaprendê-lo. É uma questão de treinamento.

(14) **Procurem, na infância, lembranças de situações em que não tiveram medo.** Por exemplo, um dia em que foram a um circo e passaram a mão sobre a cabeça de uma oncinha sem nenhum temor. Resgatem aquela sensação de conforto, de não ter medo, tragam para sua vida de agora, para enfrentar o medo que está sentindo. Além disso, no discurso de Shon Thor, no recorte (16), o enunciador, operando com o atravessamento dos campos da psicologia, da religiosidade, da espiritualidade, do familiar e do pedagógico, traz para o discurso intervenções. Para maior clareza, nesse recorte, vale destacar os seguintes enunciados: *olhe os medos com tranquilidade,* cujas marcas linguísticas rememoram a noção de tranquilidade, de equilíbrio psicológico, de paz religiosa. Fazemos menção também ao vocábulo **filhos** em posição vocativa, confirmando a relação de interação entre o enunciador e o coenunciador, sem desprezarmos a retomada de perspectivas reencarnacionistas, embora o enunciador saliente: ***E se eu sou o arquiteto da minha própria vida,*** *terei condições de ultrapassar essa fase, vibrando na coragem e na harmonia.* Resta-nos acrescentar outros aspectos do percurso pedagógico, como em (17) que, ao aprender a aceitar o fluxo da Energia Universal e reeducar seus pensamentos e sentimentos, desparecerão os medos e, por conseguinte, a infelicidade. E no recorte (19): *é bom que a gente abandone mesmo o medo.*

(15) **Olhe seus medos com mais tranquilidade**. A compreensão será sempre maior, filhos, quando aceitarmos que nem uma folha cai da árvore sem que haja o Conhecimento Universal sobre isso, sem que haja uma razão – embora possa ser muito difícil para vocês, no momento, compreender isso. **A malha das encarnações, experiências e seres que vão se encontrando** é tão intrincada mas tão perfeita, que é difícil de aceitar. Até aquela folha que caiu da árvore já estava prevista. Se é assim, um medo que eu criei – como o de perder o emprego, por exemplo – não tem razão de ser porque só vai acontecer se o desenho de minha vida for para que isso aconteça. **E se eu sou o arquiteto da minha própria vida,** terei condições de ultrapassar essa fase, vibrando na coragem e na harmonia.

(16) A partir do momento em **que aceitam o fluxo da Energia Uni**versal (Energia Cósmica), ela começa a passar por todos os canais de seus corpos e o medo não mais deverá estar presente. Se não existirem obstruções, que são os pontos de conflito (uma mente perturbada ou um coração endurecido onde a energia não flui), os eventos exteriores transcorrerão de maneira harmoniosa, não havendo necessidade do temor. Se vocês se vêm dentro de seus Corpos de Luz, com a energia fluindo com harmonia, podem ter a certeza de que, aos poucos, ao **reeducar seus pensamentos e sentimentos**, **a infelicidade desaparecerá e vocês irão ao encontro à tranquilidade, percorrendo o aprendizado que precisavam realizar.**

(17) **A primeira experiência de modificação é viver sem medo**. Você pode sair na rua para passear porque sabe que nada de mau vai acontecer. Pode se expor da maneira que quiser, ficar tranquilamente numa plateia de quinhentas mil pessoas porque aceita que tudo está no lugar onde deve estar. Além do mais, vocês são como pequenos arco-íris, com diferentes nuanças de vibração em seus corpos sutis. Conforme se comunicam, passam vibrações um para o outro, numa mesma sintonia, como um diapasão. Se você vibra num tom, o outro devolve para você o mesmo tom. Se o tom for de harmonia, de tranquilidade ou de vitória, o outro não devolverá a vocês raiva, medo ou qualquer coisa contrária ao que emitiram.

(18) Vocês acharão graça do que vou falar, mas a verdade é que **o ladrão é um grande sensitivo**. Ele sabe escolher muito bem a pessoa que está com medo de ser assaltada. O mesmo ocorre com o cachorro, que sempre vai atrás de quem tem medo, atraído pela vibração. O ladrão também localiza, no meio da multidão, aquele que vibra desarmoniosamente. Por todos esses motivos, **é bom que a gente abandone mesmo o medo.**

(19) A partir do terceiro milênio, não mais será necessário um aprendizado de tanta dor e sofrimento. Os novos aprendizados serão feitos com alegria. Em vez de provas rudes, provas cada vez mais leves, apenas para checar se aquele preguinho na parede está firme. Esses pequenos testes serão encarados como pequenos inconvenientes e, compreendidas as lições que eles trazem, umas não mais voltarão a ocorrer em suas vidas

(20) Volto a pedir que façam uma lista daquelas circunstâncias que estão sempre se repetindo para que possam perceber qual é a mensagem que a espiritualidade está mandando, e o que vocês têm que aprender com esses acontecimentos.

(21) Proponham-se, realmente, e de uma vez por todas, a erradicar o medo. Ele não será mais necessário neste milênio. Vocês vão se tornar aquele índio valente, tranquilo e harmonizado com a sua função no mundo - porque a função dele é ser um índio, viver como um índio e morrer como um índio, com os seus próprios valores.

(22) Que vocês possam encontrar dentro de si esse valor maior que norteará suas vidas no terceiro milênio. Esses valores, absolutamente, não abrangem o medo.

(23) É muito importante que cada um de vocês possa passar para os amigos e conhecidos esse tipo de trabalho, para que eles também possam superar suas ansiedades e seus medos.

Tendo explicitado a categoria de interdiscurso e sua operacionalização pelos conceitos de universo, campo e espaços

discursivos, passemos, agora, a tratar de cenografia e de *ethos* discursivo.

Para Maingueneau (1997, 2001, 2008b, 2008c) a enunciação dos discursos se desenrola dentro de um *quadro cênico*, que é ao mesmo tempo um quadro e um processo. Por isso, todo discurso é encenado e as cenas de enunciação – cena englobante, cena genérica e cenografia – são as responsáveis por comporem este quadro. Da mesma forma, os sujeitos da enunciação – enunciador e coenunciador – são, também, os responsáveis pela encenação do discurso, no momento da comunicação.

Segundo Maingueneau, a cenografia, para ser eficaz não deve ser uma ornamentação, como se o discurso ocorresse no interior de um espaço já construído e independente desse discurso: a enunciação, ao se desenvolver, se esforça por colocar progressivamente no lugar de seu próprio dispositivo de fala. Por isso, o dizer supõe determinada situação de enunciação que se valida por meio dessa mesma enunciação. A cenografia deve ser entendida como o lugar de onde se constitui a discursividade, onde o discurso é engendrado. A cenografia legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la. Queremos dizer que no discurso de autoajuda, que estamos analisando, quanto mais o coenunciador avança no texto, mais é levado a aderir à cenografia proposta.

Notamos, ao longo das análises da categoria interdiscurso, que a cenografia no discurso de Shon Thor é de uma aula. Na estrutura composicional desse gênero de discurso, depreendemos: o título da aula **Como lidar com o Medo**. Por meio do título, o enunciador, ao tomar a palavra, apresenta-se a si mesmo e expõe o assunto que seu texto abordará. Em seguida, propõe os objetivos e deixa transparecer o que pretende com as orientações, conforme podemos depreender pelos enunciados dos recortes que organizam o discurso que estamos analisando. Feito isso, o enunciador adentra ao foco principal do discurso, desenvolvendo-o em função dos objetivos propostos. Retomamos aqui os recortes (01), (02), (03), (04), entre outros, em que o enunciador evoca o tema da aula, as implicações religiosas, psicológicas e filosóficas, processa os

ensinamentos em forma de um manual de orientação para o sucesso na vida; em seguida apresenta a avaliação e, por fim, um conselho ao coenunciador, para que ele cumpra as determinações estabelecidas. Observamos, também, nos recortes (24) e (25) que o enunciador se posiciona didaticamente no discurso e pede que o coenunciador se comprometa com o que aprendeu. Vale ressaltar no discurso de autoajuda, em análise, o empenho do enunciador (recorte 25) para, por meio da interdiscursividade, ou seja, pelos atravessamentos do discurso pedagógico, do psicológico, do religioso e do jurídico, construir uma cenografia de aula, que mobiliza diferentes campos discursivos, a fim de obter a adesão do coenunciador, mas, ao mesmo tempo, instituindo a cena de enunciação que o legitima. Tal cenografia está presente do começo ao fim do discurso.

> (24) Vamos firmar uma espécie de compromisso. Leiam o trecho abaixo em voz alta para lacrar, no astral, sua intencionalidade de erradicar o medo completamente de suas vidas:
>
> (25) "Eu, nesse momento, plenamente consciente do Ser Divino que sou, passando por uma experiência na tridimensionalidade, aceito, de uma vez por todas, o meu compromisso universal de ser Luz. Portanto, todos e quaisquer sentimentos contrários a esse momento único de iluminação, daqui para a frente, deverão ser abandonados. Nesse momento, é meu compromisso junto ao plano espiritual e junto às Consciências Cósmicas abandonar, de uma vez por todas, o sentimento de medo e ansiedade, completamente desnecessários para essa nova fase da minha vida. Solicito à Alta Espiritualidade a Iluminação, o Discernimento e a Vontade para que eu possa encarar de uma vez por todas as minhas ansiedades e os meus medos, sabendo que são contrários ao Amor e a Fé. Que a luz da Alta Espiritualidade possa encontrar o reflexo dentro de mim, para que tudo isso possa acontecer. Que eu possa permanecer num mar de Harmonia, Alegria e Amor."

Além de o discurso estabelecer uma cenografia do gênero

do discurso aula, ele requer, ainda, marcas linguísticas adequadas a esse gênero e a projeção de *ethos* discursivo, conjunto de mecanismos responsáveis pela legitimação do enunciador.

Para a compreensão da noção de *ethos* é necessário relembrar que ela foi tomada da Retórica aristotélica e se referia ao orador, enquanto sujeito real. O *ethos*, nessa perspectiva, é considerado a imagem que o orador transmite de si, no discurso oral, por meio de gestos, entonações e pelo porte geral de homem honesto, transmitido linguisticamente. Essa noção leva em conta, também, não apenas as virtudes morais do orador, mas também sua habilidade em expressar-se, de forma adequada, seu caráter e tipo social, sua imagem real, sustentada em sua autoridade institucional e individual.

Nessa perspectiva, o *ethos* retórico consiste em dar uma boa impressão por meio da forma com a qual se constrói o discurso, transmitindo uma imagem capaz de obter a confiança do auditório. Esse *ethos* permite, por conseguinte, uma reflexão sobre o processo de adesão dos sujeitos a um determinado posicionamento. Essa noção foi reformulada por Ducrot (1987) e passou a ser entendida não mais como a imagem do orador, mas a imagem do locutor, uma vez que o locutor, apreendido como enunciador, é o que interessa e não o indivíduo real enquanto tal.

Para Ducrot, o *ethos* se insere no plano da enunciação. Se, para Aristóteles, o *ethos* podia ser manipulado inteiramente pelo orador de forma a transmitir uma imagem de si por ele pré-determinada, sob o ponto de vista de Ducrot, isso não seria mais possível. Para o autor, o *ethos* está intimamente ligado à enunciação, relacionando fatores diversificados como o registro da língua e das palavras, o planejamento textual, o ritmo, a modulação, envolvendo, inclusive, a afetividade do coenunciador por tratar-se de um comportamento traduzido pelo verbal e pelo não-verbal.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que o *ethos* retórico não esteve ligado à noção de enunciação, considerada no âmbito linguístico, como um conjunto de operações construtivas de um determinado enunciado, que desconsidera a

existência de um saber extradiscursivo sobre o locutor. Para Ducrot, o *ethos* se constitui no ato da enunciação, na qual figura um determinado contexto e suas inúmeras dimensões sociais, históricas e psicológicas, existentes no discurso. Ainda que a noção de *ethos* se construa no ato de enunciação e seja uma dos elementos importantes da cena enunciativa, ele não é o seu objeto.

Maingueneau (1987), quando integra a noção de *ethos* à AD, dá-lhe roupagem nova e propõe dois deslocamentos, a fim de esclarecer e provar sua tese. O primeiro consiste em entender que os efeitos que o enunciador, à semelhança do orador, pode desempenhar no coenunciador, são impostos pela formação discursiva e não pelo sujeito em si. O segundo deslocamento refere-se ao princípio de que a AD deve propor uma noção de *ethos* que seja transversal em oposição entre o oral e o escrito, pois para Maingueneau (1987, p. 46), "a retórica organizava-se em torno da palavra viva e integrava, consequentemente, à sua reflexão o aspecto físico do orador, seus gestos bem como sua entonação".

Para levar adiante essa nova perspectiva, Maingueneau postula que a noção de *ethos* está ligada ao ato de enunciação e prevê a construção de uma imagem projetada no discurso, pois ela é constitutiva desse discurso, integra a enunciação e não um saber extradiscursivo sobre o enunciador. Adverte-nos, ainda, Maingueneau que os textos escritos são sustentados por um tom, que engloba tanto a escrita quanto a fala. Para ele, esse tom está necessariamente associado a um caráter e a uma corporalidade, que recobrem as dimensões vocal, física e psíquica do *ethos*. Por isso, oferece uma representação do corpo do enunciador e responsabiliza-se pelo que é dito por ele.

A corporalidade do enunciador não deve ser compreendida como algo físico, que o torne um ser empírico, dado ao olhar, com uma presença plena, depreendida do imaginário do coenunciador. De fato, por corporalidade entende-se uma manifestação discursiva de uma vocalidade investida de valores compartilhados socialmente e entendida por meio de estereótipos. Todo discurso implica um *ethos* e, por isso, ele não deve ser desvinculado de

outros parâmetros do discurso, pois contribui de maneira decisiva para sua legitimação.

Charaudeau & Maingueneau (2006, p. 221) esclarecem que o termo *ethos* está intimamente inscrito na cena de enunciação e afirmam que

> [...] cada gênero do discurso comporta uma distribuição pré-estabelecida de papéis que determina em parte a imagem de si do locutor. Esse pode, entretanto, escolher mais ou menos livremente sua "cenografia" ou cenário familiar que lhe dita sua postura (o pai benevolente em face de seus filhos, o homem que fala rude e franco etc.). A imagem discursiva de si é, assim, ancorada em estereótipos, um arsenal de representações de si e sua eficácia em uma determinada cultura. O ethos discursivo mantém relação estreita com a imagem prévia que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que esse faz do modo como seus alocutários o percebem. A representação da pessoa do locutor anterior a sua tomada de turno – às vezes denominada ethos prévio ou pré-discursivo – está frequentemente no fundamento da imagem que ele constrói em seu discurso: com efeito, ele tenta consolidá-la, retificá-la, retrabalhá-la ou atenuá-la.

Assim, a noção de *ethos* discursivo encontra-se ligada à questão da identidade, e sua representação é construída na enunciação, no mesmo instante em que o enunciador se diz em seu discurso. Embora a noção de *ethos* seja um tanto intuitiva, é clara a percepção de que o enunciador exija do coenunciador que ele perceba, por índices textuais, uma imagem dele no discurso. No discurso de Shon Thor, o enunciador mostra uma imagem de conhecedor dos medos e dos anseios do coenunciador e, por essa razão, propõe-lhe um roteiro prático, para que o coenunciador consiga vencer os medos e viver uma vida melhor.

Segundo Maingueneau, a qualidade do *ethos* está associada à imagem de fiador, que confere a ele próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. Nesse sentido, o *ethos* constitui uma dimensão da cena enunciativa. Auchlin (2001 p. 203) esclarece que

> [...] a noção de ethos é uma noção com interesse essencialmente prático, e não um conceito teórico claro [...] Em nossa prática ordinária de fala, o ethos responde a questões empíricas efetivas, que têm como particularidade serem mais ou menos coextensivas ao nosso próprio ser, relativas a uma zona íntima e pouco explorada de nossa relação com a linguagem, onde nossa identificação é tal que se acionam estratégias de proteção.

As considerações sobre o *ethos* discursivo levam o analista do discurso a outras questões referentes ao fiador e à incorporação; daí a necessidade de se abordar o *ethos* discursivo, uma vez que, por ele, se pode revelar a personalidade do enunciador. Resta-nos dizer que, na AD, conforme Maingueneau, o *ethos* é abordado como sendo uma voz e um corpo relacionados à cena da enunciação. É ainda concebido como uma noção mais ou menos fixa, construído no discurso e fundamentalmente sociodiscursivo, na medida em que é apreendido em uma situação precisa de comunicação, ultrapassando o domínio da argumentação. Como a noção de gênero implica um papel que, embora parcialmente, determina a imagem do enunciador e não de um sujeito dissociado do enunciado, podemos depreender que, para a AD, a noção de *ethos* está relacionada ao gênero do discurso.

A título de exemplificação da projeção da imagem do enunciador no discurso em análise, trazemos o recorte (21)

> (21) **Volto a pedir** que façam uma lista daquelas circunstâncias que estão sempre se repetindo para que possam perceber qual é a mensagem que a espiritualidade está mandando, e o que **vocês** têm que aprender com esses acontecimentos.

O enunciador argumenta em primeira pessoa, com autoridade, mas com um tom de conhecedor de sua proposta. Assegurando ao coenunciador a certeza de que ele será bem sucedido, se atender ao que ele pede. Tal estratégia de apresentação propicia as condições necessárias à adesão que se vai

exigir do coenunciador no recorte (24), quando o enunciador convida o coenunciador a firmar um compromisso/contrato para, conhecendo seus medos, possa erradicá-lo definitivamente de sua vida, como lemos abaixo. O *ethos* que ai se manifesta incita o coenunciador a tirar de dentro dele o medo e, para tanto, utiliza o verbo em primeira pessoa do plural, pela qual, por meio de um processo semântico-gramatical, inclui a si próprio e o coenunciador, desvelando, por esta estratégia, a imagem de seriedade, de credibilidade, de veracidade, atributos que manifesta possuir.

> (23) **Vamos firmar uma espécie de compromiss**o. Leiam o trecho abaixo em voz alta para lacrar, no astral, sua intencionalidade de erradicar o medo completamente de suas vidas.

Nosso interesse em olhar, também, rapidamente, o modo como o *ethos* discursivo se constrói no discurso de autoajuda de Shon Thor se funda no fato de o enunciador evocar sua própria enunciação na cenografia, utilizando enunciados orientadores, que provocam a adesão do coenunciador ou a possibilidade de manifestar medo, àqueles que ignoram as orientações. Além disso, o enunciador impele seu coenunciador a refletir sobre seu dizer, na medida em que determina que as orientações estão sendo dadas e que compete a ele dirigir positivamente sua vida, obedecendo cegamente aos procedimentos oferecidos. O discurso de autoajuda que analisamos é a demonstração clara da necessidade de o coenunciador submeter-se ao posicionamento do enunciador e ao seu saber e à autoridade que emana dele. O sujeito enunciador deste discurso força a adesão do coenunciador, exigindo-lhe uma dependência total perante as orientações que ele dispõe.

Considerações finais

Na AD, como pudemos identificar ao longo desse trabalho, a noção de interdiscurso foi fundamental para compreendermos a organização do discurso de autoajuda e a

possibilidade de verificação de atravessamentos de outros discursos, que dialogam no interior dos enunciados que o constituem no funcionamento intradiscursivo. Observamos que o discurso de Shon Thor entrelaçou discursos de diferentes campos e, nessa dimensão, o campo da religiosidade surge de maneira bastante significativo, nesse tipo de discurso. Quando falamos de religiosidade, queremos situá-la no âmbito dos sentimentos humanos, muitas vezes, interpretados como sobrenaturais.

Embora a cenografia utilizada pelo enunciador no discurso que analisamos seja do gênero discursivo aula, pudemos detectar um percurso de orientações comportamentais, mescladas por práticas institucionais que nos permitiu fazer pontes e ligações com orientações psicológicas e/ou psicanalistas e orientações religiosas, visto que alguns enunciados permitiram efeitos de sentido de ligação entre o humano e o divino, entre o espiritual e o humano, entre a vida e a morte.

A noção de *ethos discursivo*, como vimos, relaciona-se à imagem do sujeito que se diz do discurso. Nesse sentido, no discurso de autoajuda que analisamos, o enunciador legitimou aquilo que disse e, para tanto, ele atribuiu a si uma posição de autoridade, além de exteriorizar-se com uma voz e um corpo; daí o fato de se falar em duas faces do enunciador. Sob esse aspecto, ressaltamos que o *ethos* discursivo, no discurso autoajuda, está diretamente ligado à cenografia e assume um procedimento didático-pedagógico em que se negocia um conteúdo programático de vida, do qual diferentes sujeitos, necessariamente, se utilizam. Em nosso caso, o conteúdo foi o medo, considerado ontológico, para os objetivos do discurso. O discurso de autoajuda possui um tom que dá autoridade ao que é dito e permite ao coenunciador construir uma representação de si e da experiência de vida do enunciador e do autor, Shon Thor.

Podemos dizer, por fim, que o discurso de autoajuda instaura um programa de vida em que o sujeito enunciador manifesta uma competência marcada por uma preocupação com o outro. Nessa perspectiva, esse discurso surge como uma possibilidade de construção de espaço de vida positiva, aberto a

todos os homens e, de modo especial, àqueles que, acometidos pela crise da contemporaneidade, buscam uma vida melhor, com segurança, enfim, sem medos.

.

Bibliografia

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso*. A construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AUCHLIN, Antoine. Ethos et expérience du discours: quelques remarques. In: WAUTHION, M.; SIMON, A. C. (Eds.). *Politesseet idéologie*: rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles. Louvain: Peeters, 2001.

BRUNELLI, Anna Flora. *Tenha sucesso em seus negócios, fique rico e seja feliz*: análise de discurso de uma empresa de vendas em rede. Dissertação (Mestrado em Linguística), Campinas: Instituto de estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito.* Campinas: Pontes, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências de análise do discurso*. Trad. Freda Indursky Campinas: Unicamp; Pontes, 1987.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecilia. P. de Souza-e-Silva & Décio Rocha 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

_____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. São Paulo:

Contexto, 2005. p. 69-92.

_____. *Cenas da enunciação*. Trad. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Nélson P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

A arte de enunciar o medo

João Hilton Sayeg-Siqueira

É preciso ter um apoio. Para tanto, vou buscá-lo na Grécia Clássica. De lá vem o conceito de arte como *téchne*, isto é, atividade humana fundada em um saber fazer, que é o postulado que me interessa. Por se ter um fazer artístico, tem-se um saber que orienta sua produção. Produção envolve processo e resultado, que é o produto.

O processo é monitorado a fim de que se obtenha um resultado condizente com a intenção pretendida e com a aceitabilidade projetada para o auditório. Assim, o produto pode ter uma finalidade estética ou utilitária. Se estética, produz-se a arte bela, ou belas artes; se utilitária, a arte útil, ou seja, que tem alguma utilidade.

Considero a retórica uma arte útil, uma vez que é postulada por Aristóteles (2005) como uma prática a sustentar as ambições políticas, num jogo de argumentar e contra argumentar, com o objetivo de persuadir. A retórica é uma ciência teorética: aquela que investiga a arte da persuasão.

Aristóteles não foi o primeiro e único filósofo a estudar retórica, mas foi o que a especulou teoricamente, como a arte de descobrir os meios de persuasão existentes nos argumentos e como estes influenciam auditórios. Foram várias suas indagações iniciais em busca do estabelecimento de um escopo teórico para a retórica, num exercício de associar arte e ideia. Pode-se dizer que seus estudos partem da afirmação: "A retórica não é meramente uma arte de persuasão, mas antes uma faculdade de descobrir especulativamente o que, caso a caso, pode servir para persuadir." (Retórica I, 1355b)

Essa citação ilustra os dois papéis estabelecidos pelos estudos aristotélicos, *retor* e *retórico*. O primeiro é o praticante da arte de falar e de escrever com eficácia argumentativa; o segundo, o cientista que estuda e formula a teoria retórica, como e por que um argumento é mais eficaz que outro.

Dentro dos estudos retóricos, ao incursionar pelos meandros do processo argumentativo e analisar como se dá a articulação persuasiva, Aristóteles teceu reflexões sobre as paixões humanas aí envolvidas. Dentre elas está o medo, objeto de estudo neste trabalho. Para ele, "o medo é uma dor ou agitação produzida pela perspectiva de um mal futuro que seja capaz de produzir morte ou dor". (Retórica, 1382a). Também na Ética tece considerações sobre o medo, definindo-o como "uma expectativa do mal" (1115a).

Se assim o medo é visto por Aristóteles, numa perspectiva filosófica, estudos e investigações a seu respeito não pararam por aí. A partir do século XIX, com o avanço dos estudos psicanalíticos, muitos outros conceitos foram surgindo na área da psicologia desencadeados pelo postulado de que o medo é um sentimento que proporciona um estado de alerta, demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado, tanto física quanto psicologicamente.

A partir daí, começou-se uma exploração em busca de maiores esclarecimentos sobre como pode ocorrer essa ameaça física e/ou psicológica, identificando o medo como alerta, receio, interpretação, imaginação, crença, sofrimento etc. Com base nessas diversas acepções, analisarei citações sobre o medo, atribuídas a diferentes personalidades do mundo político, artístico, esportivo, literário etc.

Para a análise das citações que seguem, destacarei marcadores argumentativos como unidades semânticas de leitura, que, ao se articularem enunciativamente, atribuem para medo, segundo critérios da psicologia, um valor estabelecido por:

1. um alerta

   *A única coisa da qual devemos ter **medo** é do próprio **medo**.*

   (Franklin D. Roosevelt)

O medo embota qualquer iniciativa para se fazer alguma coisa, inibindo atos de bravura, ousadia, valentia, o que afeta o brio

da pessoa.

2. um receio
   *Liberdade significa **responsabilidade**. É por isso que tanta gente tem **medo** dela.*

   (Bernard Shaw)

Responsabilidade implica obrigação, dever. Romper com um compromisso assumido desencadeia peso na consciência por se sentir leviano e culpado.

3. uma ameaça
   *Não tenho **medo** das **tempestades** porque sei como **guiar** meu navio.*

   (Ralph Waldo Emerson)

Tempestade é sinônimo de tormenta, agitação, confusão. É preciso saber contornar o transtorno por meio da calma, da quietude, da tranquilidade.

4. uma interpretação
   *Coragem é **resistência** ao medo, **domínio** do medo, e não **ausência** do **medo**.*

   (Mark Twain)

Há muitas maneiras de se dominar o medo, uma vez que ele é inevitável, por ser essencial, principalmente, à autopreservação: uma é pela determinação e outra é pela soberania. Deve-se evitar o desânimo, o abatimento, para não se deixar vencer pela servidão, pela vassalagem.

5. uma avaliação
   *O **medo** é o pai da **crença**.*

   (Olavo Bilac)

   Receio, dúvida, dilema trazem insegurança e levam o

homem a buscar amparo e conforto, nem sempre racional, muitas vezes metafísico. As instabilidades subjetivas dão crédito a convicções e a opiniões alheias.

6. um sofrimento
   *Ao fim de uma vida preenchida pelo medo, o medo que mais **apavora** é a **ausência** de medo.*
   (Zygmunt Bauman)

A imagem ideal que se estabelece para um final de vida é o sossego, o alívio, a serenidade e não o espanto, o pavor. A permanência de um estado psicológico durante um longo período de vida traz desequilíbrio emocional quando desaparece.

7. uma associação
   *Tenho mais **medo** da **mediocridade** que da **morte**.*
   (Bob Fosse)

O fim de todos os seres vivos é certo. Essa certeza traz angústia, tristeza e pesar. Mas, é preferível desaparecer a viver na vulgaridade, na banalidade.

8. um desconforto
   *Podemos facilmente perdoar uma criança que tem **medo** do **escuro**, a real tragédia da vida é quando os homens têm medo da **luz**.*
   (Platão)

O destino do ser humano é duvidoso, indistinto. Ter inseguranças diante de um percurso misterioso é muito normal. O que não é normal é querer viver na obscuridade, na ignorância, com receio dos esclarecimentos que o entendimento pode trazer.

9. uma realização
   *A **vida** é maravilhosa se não se tem **medo** dela.*

(Charles Chaplin)

O homem encontra sua realização nos estímulos desencadeados pelo crescimento, pela reprodução, pelo aprendizado. Não se pode deixar vencer pelo desânimo.

10. uma atitude

[...] *mas eu desconfio que a única pessoa* ***livre****, realmente livre, é a que não tem* ***medo*** *do* ***ridículo***.

(Luis Fernando Veríssimo)

Ser risível e irrisório não é demérito se for uma maneira de se desprender dos cerceamentos e de se permitir a autenticidade.

11. uma reação

À medida que nos ***libertamos*** *de nossos* ***medos****, nossa presença automaticamente liberta* ***outros***.

(Harriet Rubin)

Um benefício altruísta tem início em uma atitude de desembaraçamento do próprio eu, em busca da desobstrução dos caminhos da realização.

12. um empobrecimento

De todas as paixões, o ***medo*** *é aquela que mais* ***debilita*** *o bom senso.*

(Jean Retz)

É muito valioso o discernimento entre o verdadeiro e o falso, o bem e o mal. Quando vai se perdendo o rigor e o julgamento se torna obtuso, chega-se ao nível alarmante da estupidez, que traz o desatino.

13. uma qualidade

Você ganha forças, coragem e confiança, a cada experiência em que você ***enfrenta*** *o* ***medo***.

(Eleanor Roosevelt)

Lutar é uma demonstração de ousadia, arrojo, decisão; é reagir contra a fraqueza e o desânimo, num movimento constante e contínuo.

14. uma cautela
__Evitar__ a felicidade com __medo__ de que ela acabe é o melhor meio de ser infeliz.

(Mark Twain)

Há os que facilitam o domínio do medo. Em contrapartida, há os que impedem sua expansão, evitando desdobramentos infelizes.

15. um prejuízo
O __medo__ é a maior das __doenças__, porque paralisa o corpo e a mente.

(Clarice Lispector)

O distúrbio traz desajustes e prejudica a sanidade. Em estado de desassossego, a vida estanca e a alegria, a satisfação e o prazer esvanecem.

16. uma preservação
As massas humanas mais perigosas são aquelas em cujas veias foi injetado o __veneno__ do medo. Do __medo__ de __mudança__.

(Octavio Paz)

Subjugar é um ato de perversidade. O domínio só se mantém pela estagnação. A transformação desencadeia instabilidade e a soberania se vê ameaçada.

17. uma empatia
O __medo__ me __fascina__.

(Ayrton Senna)

O perigo pode seduzir e despertar o deslumbramento naquele que o domina. A superação da ameaça enfeitiça e atrai para novos desafios.

Se Aristóteles vislumbrou o medo relacionado ao mal, à dor e à morte, a psicologia estuda-o como um estado emocional que pode desencadear reações negativas ou positivas. Isso pode ser constatado nas diferentes situações descritas pelas citações selecionadas. O medo pode despertar tanto uma condição de fuga quanto de luta, para superá-lo; tanto de sofrimento quanto de alegria, ao reprimi-lo; tanto de desconforto quanto de prazer, ao dominá-lo; tanto de empobrecimento quanto de conhecimento, ao transformá-lo de prejuízo em qualidade.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: UnB, 1985.

_____. *Arte retórica e arte poética*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FREITAS-MAGALHÃES, Armindo. *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. 2. ed. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2007.

FREITAS-MAGALHÃES, Armindo; BATISTA, Joana. Escala de percepção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 2009, p. 428-438.

LANGNER, O. et al. Social anxiety and anger identification: bubbles reveal differential use of facial information with low spatial frequencies. *Psychological Science*, 2009, n. 3, p. 1-5.

WIKIQUOTE, a coletânea de citações livre.

ZIMBARDO, Ph. *A timidez*. Lisboa: Edições 70, 2002.

Medo do papel em branco

Lílian Ghiuro Passarelli

Todos temos medo.

É importante sentir medo, faz parte de nosso crescimento pessoal.

Alguns medos superamos, conforme vamos amadurecendo: medo do escuro, medo de ficar sozinhos, medo de não ter com quem brincar...

Alguns, até de galinha, têm medo... [que, apesar da idade, nem sempre o superam...]

Na escola, há crianças que têm medo de que não venham buscá-las ao final da aula. Há aquelas que têm medo de não serem aceitas pelos colegas e passam a se comportar contra sua própria natureza e se portam como manda o *script* do grupo. E há aquelas que morrem de medo do papel em branco.

Esse medo será o foco deste texto: fazer algumas reflexões sobre um dos medos que existem no âmbito escolar: o medo do papel em branco. Em outras palavras, o medo de se expor, de tornar público o *ethos*.

Com base na função hermenêutica da retórica, como nos afiança Reboul (2004), vamos interpretar o discurso subjacente a essa metáfora, que aqui será entendida como a consciência do sujeito de que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e com eles alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve.

Tomando como ponto de partida essa metáfora, podemos levantar algumas ideias do que, para alguns, se constitui numa verdadeira paúra:

(i) O sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever;

(ii) O sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita.

A falta de repertório equivale a não ter matéria-prima, não ter sobre **o que** escrever; a falta de domínio sobre o processo de

escrever equipara-se a não conhecer razoavelmente **como** escrever.

Outra significativa contribuição para fomentar o medo de escrever decorre da associação do ato de escrever a um mecanismo punitivo de um modelo de escola calcado na *sanção normalizadora*.[1] Analisada por Foucault (1991, p. 161), a sanção normalizadora tem o cunho de castigo que, através do tempo, passou a ser relacionado ao ato de escrever:

> O castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; [permite] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos; [àqueles, por exemplo,] que não houverem escrito tudo o que deviam escrever, ou não se aplicarem para fazê-lo bem, se poderá dar algum dever para escrever ou para decorar.

Há também a contraparte, pois há quem a-do-re escrever e, portanto, não tem o mínimo medo do papel em branco. Muitos estudantes creem que, para escrever um texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, basta redigir uma ideia central, acompanhada de alguns parágrafos que apoiem essa ideia; para um texto narrativo, basta contar uma história com começo, meio e fim.

Se se tratar daqueles que gostam (porque gostam...) de pôr para fora suas sensações, mas nem sempre têm noção do que implica a escrita, sem consciência dos cuidados requeridos, tais pessoas consideram que sabem. Sem essa consciência, não admitem que não escrevem bem, mas querem que leiamos seus contos amadores. – tarefa complicadíssima..., pois é muito triste tirar as esperanças de escritores iniciantes.

Mas há também aqueles que simplesmente alegam não gostar de escrever e, por isso, temem o papel em branco. Na verdade, não se trata propriamente de não gostar de escrever, mas não gostar de fazer redação.

[1] "Pela palavra 'punição', deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: [...] uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto" (FOUCAULT, 1991, p. 160).

Essa relutância diante da tarefa de escrever pode ser ilustrada pelo testemunho de alguns jovens, quando da filmagem do vídeo educativo *Aspectos do conteúdo de Língua Portuguesa no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries*. Bem ao estilo de programas do tipo "O povo fala", vejamos o que alguns transeuntes responderam à pergunta: "Você gosta de fazer redação?" (PASSARELLI, 2012, p. 39-40).

> – Hum... mais ou menos... [J1]
> – Hum... mas... como assim fazer redação? Fazer, assim, para mim, ou uma redação mandada? Porque, de fazer redação, eu não gosto. [J3]
> – Eu gosto, mas fica pra mim. Não gosto de mostrar para os outros [J4]

Essas respostas evidenciaram que os jovens estavam fazendo uma distinção entre fazer redação e escrever, o que nos levou a perguntar: "E de escrever, você gosta"?

> – Já de escrever, aí já é outro papo. Aí, sim. [J1]

Para nos certificar de que os jovens realmente estavam distinguindo redigir de escrever, perguntamos: "Qual a diferença entre escrever e fazer redação? "

> – Redação é quando você tem um tema, e escrever é quando você quer escrever, entendeu? Quando você sente vontade de escrever. [J2]
> – Acredito que redação é quando você tem um tema específico, esse lance de escola, assim... Eles falam – Faça uma redação! – Você tem de se enquadrar um pouco no tema e desenvolver a história com começo, meio e fim. Talvez, quando você pega pra escrever um texto, é uma coisa mais livre, quando você não é mandado, assim, quando vem de dentro, assim, sabe? Você fala: 'Agora eu vou escrever!' É diferente de te mandarem. 'Agora você faça uma redação'. Acho que eu gosto mais de escrever, porque é uma coisa mais de espírito e do momento. [J5]
> – Escrever é poder me soltar, poder criar alguma coisa minha, assim, que eu tenha uma vontade, né? Poder sonhar um pouco também. É algo que, para os outros, pode não ser

> importante, mas, pra mim, naquele momento, vai estar sendo importante estar escrevendo aquilo.... Na escola a gente aprende a escrever a redação com vírgula, redação com a gramática certa, né? Eu acho que não é bem por aí. A gente fica preso... os professores prendem a gente a certas coisas, assim, que não têm a ver. Você fica limitado. Hoje eu escrevo, sei lá, com erro de português, sem vírgula, sem pontuação, mas é o meu sentimento, é o que está dentro de mim, está saindo pra fora sem nenhuma limitação, sem estar preso a nada. Acho que a redação deveria ser trabalhada por esse lado: primeiro com o sentimento, depois você leva para a gramática, leva para a linguagem, alguma coisa assim. [J4]

Fica patente que gostar de escrever para si próprio é não ser avaliado por um professor que, possivelmente, usará como instrumento de avaliação apenas e tão-somente a nota. Também fica evidente, por esses depoimentos, que a própria escola contribui para o desgosto dos estudantes em relação à escrita. A dicotomia que os jovens fizeram — *gosto de escrever* / *não gosto de fazer redação* — revela, também, que a tradição escolar nem sempre explora a predisposição dos jovens para o ato de escrever, o que poderia ser propiciado pelos desabafos de cunho pessoal de um sujeito-autor. Como já o disse Bakhtin (2000, p. 330), "todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)". Assim, podemos trabalhar o texto em sua dimensão discursiva. Daí a adoção de produção textual em vez de redação, como indicativo de "um comprometimento com a ideia de processo de permanente elaboração, para o qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares" (JESUS, 1997, p. 100).

Mas temos assistido a procedimentos de rotina calcados em moldes de ensino que têm como base a gramática normativa, tanto para o ensino da produção de textos, como para sua avaliação. Atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual.

Daí Geraldi (apud PASSARELLI, 2005) dizer que um dos enganos nas aulas de Língua Portuguesa é supor que se ensina

língua portuguesa, mas, em verdade, prepondera o normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, à moda do que prescrevem as práticas calcadas na noção de certo/errado. Ensinam-se regras, atendendo a uma função normativa cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções. Ensina-se a regra pela regra de alguns temas referentes a acentuação, ortografia, alguns usos da pontuação, sintaxe de colocação (pronomes pessoais oblíquos), sintaxe de concordância.

Bem por isso, podemos pensar que as causas do medo do papel em branco podem ser decorrentes de um ensino de "redação" baseado em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática higienista, que se propõe a uma mera "limpeza" na superfície textual. Nem sempre os professores historicizam a linguagem e dão sentido a seu trabalho, desenvolvendo experiências subjetivas dos alunos.

Atrelando ao ensino de produção textual, um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual.

O olhar voltado para o processo da escrita nasceu do trabalho de especialistas e do testemunho de escritores sobre seus processos de composição, como estes:

COMO ALGUNS ESCRITORES DRIBLAM O BRANCO (*Folha de S. Paulo*, 8/10/95)

1. Escrevendo mais – para se livrar do desespero Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro – e um tango Lygia Fagundes Telles
4. Com muito trabalho – e transpiração Patrícia Melo

A interpretação da metáfora futebolística – driblar o branco – remete à ideia de como esses quatro autores não se deixam abater e enfrentam o desafio inicial: a página em branco.

Para a dramaturga que passeia para distrair o pensamento e para a contista e romancista, para lá de consagrada que, numa atmosfera entre passional e byroniana, fuma ao som de um tango [depoimentos 2 e 3], o desafio do branco é contornado por fatores de ordem externa. A princípio, pode-se ter a impressão de que essas escritoras estão em busca de "inspiração", mas, na verdade, eles parecem mais estar planejando suas ideias mentalmente, o que não requer que se o faça no local de trabalho.

Já os depoimentos 1 e 4, do romancista e editor que declara, dramaticamente, escrever mais para exorcizar o desespero, e o da autora de romances policiais que também escreve mais – e muito – estão ligados ao enfrentamento desse desafio de pôr, de fato, "a mão na massa", com mais trabalho. Esses escritores lutam contra "o branco", empenhando-se ainda mais. Daqui se depreende uma das mais importantes lições que unanimemente todos os escritores de consagrados nos dão: escrever não é tanto uma questão de inspiração, mas de transpiração – outra metáfora para designar o árduo trabalho inerente ao ato de escrever.

Como o medo do papel em branco leva o escritor iniciante a se crer incapaz de começar a escrever, ele sequer faz uma tentativa e começa. Mas há outro subterfúgio nesse enfrentamento, quando o medo se traduz pela procrastinação, observável até mesmo em relação à produção de textos de estudantes mais experientes. Quantos de nossos alunos e/ou orientandos adiam o momento de enfrentar o desafio do papel em branco e dar início à feitura de projetos, por exemplo?

Mas, nem tudo está perdido em relação ao desespero diante do papel em branco, desde que se tome alguma providência, como esta de Clarice Lispector:

> Olha, eu trabalhava e tive que descobrir meu método sozinha. Não tinha conhecido ninguém ainda. Me ocorriam ideias e eu sempre me dizia: "Tá bem. Amanhã de manhã eu escrevo. " Sem perceber que, em mim, fundo e forma é uma coisa só. Já vem a frase feita. Enquanto eu deixava "para amanhã", continuava o desespero toda manhã diante do papel branco. E a ideia? Não tinha mais. Então eu resolvi tomar nota de tudo que me ocorria. Contei ao Lúcio Cardoso, que então eu conheci, que eu estava com um montão de notas assim, separadas. Depois elas fazem sentido. Ele concordou. Estas folhas "soltas" deram "Perto do Coração Selvagem".
>
> Clarice Lispector, entrevista concedida a Affonso Romano de Sant'Anna e Marina Colasanti para o arquivo do MIS. In: *Escrita.* São Paulo, Ano III, no. 27, 1978, p. 21.

A leitura desses depoimentos sobre o ato de escrever leva a destacar um aspecto que merece ser reiteradamente contemplado em nossas aulas: é preciso romper com a ideia de dom, revelando que, pelo contrário, o escrever exige esforço, suor, trabalho... relevante também é discutir sobre a falsa ideia de que o ato de escrever esteja ligado a um "dom especial", o que, muitas vezes, acaba por criar barreiras para o aluno diante da escrita.

Não importa se o sujeito tenha medo do papel em branco ou seja um procrastinador profissional. Em ambos os casos, parece que, movido pelo *pathos*, o sujeito intenciona preservar seu *ethos* que, construído pela linguagem, com o texto escrito, o *logos* como prova de sua incompetência, escancararia sua identidade de um inábil produtor de textos e comprometeria sua credibilidade.

Em se tratando do ensino, o mais relevante é desbloquear e conferir a devida atenção ao conjunto de relações peculiar e constitutivo das condições de produção dos textos de nossos estudantes, o que implica elucidar o processo da escrita e considerar os recursos expressivos que são mobilizados quando da construção de tais textos.

Mostrar que as dificuldades também existem para Clarices, Lygias, Saramagos, entre outros é o começo. A continuidade acontece com o esclarecimento da escrita processual.

Na concepção do sujeito comum, percebe-se que ele tem

algumas ideias referentes ao esforço e às angústias que fazem parte do ato de escrever. No entanto, na maioria dos casos, ele atribui as dificuldades como próprias de escritores falidos, sem se dar conta de que mesmo escritores bem sucedidos as enfrentam.

Cabe ao professor assumir um papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos. Para isso, é preciso levar em conta uma proposta teórico-metodológica que considere o processo da escrita, que pode ser esclarecido com base nos depoimentos já presentes neste texto e em outros.

As etapas do processo da escrita

No caso da redação escolar, frequentemente ouvimos referências à inspiração ou à falta dela e, raramente, encontramos propostas de ensino que mostrem o ato de escrever como uma tarefa que se desenvolve gradativamente, com muito empenho. Daí termos de assumir a ideia de considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas, sobretudo, como produto de uma série de operações. Levar isso em conta implica a possibilidade de ensinar a produção textual, porque é possível dividir o processo da escrita em atividades básicas e, a partir da distinção das várias fases progressivas que implicam a realização do texto escrito, levar o aluno a utilizar, para cada uma delas, técnicas e procedimentos específicos.

Como, em geral, nossos alunos seguem uma espécie de roteiro para a tarefa de escrever, pois, independentemente da qualidade do produto final, eles já compõem textos e, portanto, têm suas próprias estratégias de produção textual escrita, bem como seu próprio ritmo de trabalho, ainda que essas competências não sejam completamente conscientes, é preciso explorar o que os alunos já sabem e esclarecer que as etapas do processo da escrita podem ser demonstradas com base em depoimentos de quem escreve.

O produto do processo de escrita dos autores ditos consagrados é melhor porque eles investem em cada uma das etapas que compõem esse processo.

Planejamento

Recuperando o depoimento de Clarice Lispector, além de tratar do desespero do papel em branco, traz um dado novo quanto à geração de ideias: anotações esparsas que, embora não apresentem um fio condutor lógico, inicialmente, podem ser ordenadas mais adiante e dessa ordenação pode surgir um texto. A seleção do que for relevante, que é um procedimento específico que diz respeito à organização, faz parte da primeira etapa do processo da composição escrita, o **planejamento**, etapa que pouco os estudantes conhecem, tampouco a utilizam. Em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema a ser desenvolvido, ou aguardam por uma inspiração (às vezes, mordendo a caneta, "olhando para o tempo"). Esperar pela inspiração, caso ela não esteja associada a um raciocínio ativo sobre a redação, é perder tempo. Planejar, ao contrário do que muitos pensam, não é perda de tempo. Planejo para saber o que dizer, para quem dizer, em busca da palavra certa para certo leitor. O planejamento pode ser mental, o que dispensaria uma confecção da organização por escrito.

Tradução de ideias em palavras

Essa segunda etapa, que "diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então". Uma das grandes dificuldades que costumamos enfrentar, durante as aulas de redação, é convencer nossos alunos da imanente necessidade da execução desta etapa. Para demovê-los de tal resistência, podemos partir de um questionamento acerca da produção de textos de autores tidos como de sucesso, levando os estudantes a refletir: é possível alguém escrever um texto de um jorro só? A relutância em fazer um esboço ou rascunho por escrito é comum a muitos de nós, num determinado estágio da escolaridade, porque, antes mesmo de começar, desconfiamos de que iremos mudar alguma coisa (ou muitas), o que implica mais

trabalho. Mas, sem dúvida, para aqueles que percorrem esta etapa, o resultado é outro. Este é o momento de "passar para o papel as ideias, ou seja, 'traduzir' as ideias em palavras. Fazendo um esboço, rotineiramente chamado rascunho, o indivíduo realiza uma espécie de consórcio entre as ideias e as palavras com as quais tem intenção de traduzir seu pensamento. É importante dizer aos alunos que, como cada um tem o seu estilo para escrever, se uma ideia ocorrer, ainda que pareça estar meio desvinculada do texto, é oportuno colocá-la no papel, pois ela pode ser aproveitada mais tarde. O conjunto dessas explanações denota que, graças ao caráter temporário desta fase, o texto, em verdade, é um texto provisório. Este é o momento em que a primeira versão do texto começa a tomar corpo" (PASSARELLI, 2012, p. 221).

O depoimento a seguir trata mais claramente do próprio método do sujeito, mostrando o ponto pelo qual o escritor inicia seu texto, ao resgatar elementos motivadores de sua memória – uma ideia ou um fato, reais ou fictícios – e, sobre um desses elementos, começar a escrever de qualquer jeito (anotações que estão no planejamento).

> Trabalho muito. Tenho de conciliar minha atividade de escritor com a de médico de saúde pública, e, além disto, meu método de trabalho é complicado. Parto de uma ideia qualquer – originária de uma figura real ou imaginada, de um incidente, de um fato histórico, de uma notícia de jornal – e sobre ela começo a escrever, ao acaso, trechos que podem ser o começo de uma história, ou o meio, ou o fim. Quando estas anotações chegam a um certo volume, redijo a primeira versão da narrativa. Sempre a mão. Acredito ser a mão um instrumento mais sensível para a palavra escrita. Depois é que datilografo, uma, duas, três ou mais vezes, até que o texto me pareça razoavelmente bom. Sou um perfeccionista que busca a palavra certa e o ritmo exato.
>
> Moacyr Scliar, *Para Gostar de Ler*, v. 9. S. Paulo: Ática, 1984, p. 9.

Ao mencionar que redige a primeira versão do texto, quando as anotações chegam a certo volume, Moacyr Scliar está se referindo à etapa seguinte do processo da escritura: a elaboração de

um texto provisório – a tradução de ideias em palavras. O perfeccionismo a que o autor se refere pode fazer parte também tanto da **revisão** como da **editoração**, etapas seguintes do processo da escrita.

Outro depoimento que também faz referência à revisão e à editoração, mas retoma a perspectiva da hesitação de todos nós frente à tarefa de escrever é este:

> Após um princípio hesitante, sem norte nem estilo, à procura das palavras como o pior dos aprendizes as coisas parecem querer melhorar. Como aconteceu em todos os meus romances anteriores, de cada vez que pego neste (*Ensaio sobre a cegueira*), tenho vontade de voltar à primeira linha, releio e emendo, emendo e releio, com uma exigência intratável que se modera na continuação.
>
> José Saramago, *Folha de S. Paulo*, 5-1, 27/1/96.

Revisão e reescrita

Episódios de reescrita já podem ser iniciados desde a etapa de revisão. Talvez seja essa a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam, apesar de ser o passo fundamental para a produção de um texto. É uma etapa que, em geral, é descuidada na escola, pois é frequente observar que os rascunhos das redações apresentam poucas correções; muitas vezes, as redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Isso se deve à rapidez com que os textos são relidos, o que não dá margem a uma leitura crítica. O intuito principal é o de constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Mesmo que a revisão se deva a um mecanismo de ordem intuitiva, ou inconsciente, esse processo denota uma preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário-leitor, bem como à finalidade preestabelecida. No contexto escolar, entretanto, a preocupação com a finalidade, em geral, restringe-se à avaliação. Fora do contexto escolar, o processo de revisão costuma ser repetido algumas vezes, o que contribui para a melhora da forma final do texto. Sendo o próprio autor responsável pela revisão, observa-se que quanto maior for o intervalo de tempo transcorrido entre a composição e a revisão,

mais produtiva ela será. Além disso, a elaboração de várias versões com base nas correções feitas, não só pelo professor, mas também pelos colegas, pode ser mais uma significativa contribuição para a feitura de um texto. A revisão corresponde à etapa de autocorreção, de ajuste das palavras e construções às intenções do autor. Na revisão, o aluno-escritor passa a ser leitor de si mesmo, para manter a unidade de seu texto, isto é, para não perder de vista o sentido global, enfim, para burilar seu texto. É, pois, nesse ponto do processo que a gramática normativa desempenha papel fundamental, colaborando para que se evitem mal-entendidos e ruídos de comunicação. Isso pressupõe que o escritor detenha um conhecimento prático da gramática, o que não se confunde com memorização da terminologia gramatical. Ao debruçar-se sobre a primeira versão de seu trabalho, o indivíduo lê e relê, ajusta daqui e dali, alternando sucessiva e recorrentemente sua figura: de leitor para escritor e vice-versa. Isso tem mais a ver com os procedimentos de escritores mais experientes, como vimos nos depoimentos dos escritores. Talvez seja mais viável que o professor não se detenha a explicar pormenorizadamente esses expedientes recursivos do processo, para o aprendiz não se sentir afrontado diante de uma tarefa que exige uma dedicação e um cuidado maiores, se comparada ao modo com que ele normalmente executa seus trabalhos. Quando o aluno começa a revisar, é provável que ele mesmo venha a descobrir que quanto mais o texto é revisado, melhor pode ficar o seu produto final.

O próximo depoimento menciona uma preocupação com a figura do leitor que diz respeito também ao contexto da tarefa (geralmente instituído na fase do planejamento). Embora um tanto utópico e "dramático", ao propor um fim às regras, García Márquez toca num aspecto fundamental: a correção gramatical. Observe-se que esse aspecto só entra mais precisamente na revisão do texto. (E muitos de nós, professores, consideramos que estamos corrigindo os textos de nossos alunos, quando apontamos apenas os erros que vão de encontro aos postulados da gramática normativa...).

> [...] o inconsciente do leitor funciona igual ao do escritor: se você deixa fluir as palavras, o leitor entra em sintonia com esse fluir.
> "A gente não pode escrever pensando na gramática. Só nós, os escritores, podemos fazer pressão para que deem um fim às regras absurdas. Entretanto, eu escrevo como tenho vontade e uma pessoa corrige os erros de ortografia."
> Sua maior obsessão é conseguir que o leitor fique até o final. "O ideal, num texto jornalístico ou em qualquer outro, seria que o final de uma linha despertasse suspense para passar à linha seguinte. A literatura é uma carpintaria ou, como dizia Hemingway, um iceberg: vê-se só 10%, mas o que sustenta tudo são os 90% escondidos. "
>
> Gabriel García Márquez, entrevista concedida a Luís Esnal, Folha de S. Paulo, 4-19, 9/1/98.

Editoração

Os três próximos depoimentos contemplam a etapa em que o redator dá acabamento a seu texto em função de quem o lerá, de onde veiculará. Apesar de se tratar da configuração da forma final do texto (incluindo aí a diagramação, o visual do texto), é bastante frequente a ocorrência de alterações de vários tipos também aqui.

> Antes, escrevia de um fôlego, depois retrabalhava muitas vezes, até me dar por satisfeito. Hoje, vou mais lento, trabalho por parágrafos. Só sigo depois de considerá-lo pronto. A última fase é trocar palavras, encontrar sinônimos adequados ao ritmo e tempo das frases.
>
> (Ignácio de Loyola Brandão, Para gostar de ler, v. 8. São Paulo: Ática, 1985, p. 6.)

O depoimento de Ignácio de Loyola Brandão retoma as duas etapas anteriores – tradução de ideias em palavras e revisão – e mostra, também, a recursividade que é própria do processo da escritura, até mesmo quando se supõe que o texto esteja editorado.

O depoimento seguinte diz respeito à parceria em relação à revisão e à recursividade inerente ao processo da escrita, o que também se relaciona ao monitoramento exercido pelo guardião do texto.

> *- Como é o processo da escrita?*
> - Nosso método, quando a gente trabalha em dupla, é que um de nós faz uma primeira versão, geralmente o Marcus faz toda uma primeira versão. Eu pego o que ele fez, refaço tudo de novo, até o fim, reescrevo. Aí, ele pega... e reescreve. E nisso a gente vai conversando muito. Ah, tem que matar tal personagem, ele está chato... este aqui pode crescer. E, depois de fazer várias vezes esse vai-e-vem da história, que a gente vai mudando muito, a gente faz algumas versões conjuntas, imprime, põe na frente, aí vai lendo em conjunto, vai vendo o que é que está ruim ou não, refaz os capítulos na hora, e é nessas horas que a gente dá um grande salto. A gente vai mudando muito.
>
> José Roberto Torero, referindo-se a *Terra Papagalli*, escrito em coautoria com Marcus Aurelius Pimenta. (Depoimento obtido em entrevista filmada para o vídeo educativo PEC-PUC de 1997-1998.)

Fernando Sabino também retoma a revisão e aponta a necessidade de saber ser seletivo, tirando, sem dó nem piedade, o que porventura possa estar "enchendo linguiça".

> *– Você escreve de novo, corrige muito seus trabalhos?*
> – Para mim o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e escrever várias vezes. Basta dizer, como exemplo, que escrevi 1100 páginas datilografadas para fazer um romance no qual aproveitei pouco mais de 300.
>
> Fernando Sabino, *Para gostar de ler*, v. 3.São Paulo: Ática, 1979, p. 7-8.

Guardião do texto

É o componente que monitora recursivamente todo o

trabalho de feitura do texto. A primeira observação a ser feita aos estudantes sobre esse componente está em mostrar-lhes que uma espécie de noção intuitiva perpassa todo o processo de escritura, como se fosse um elemento de "vigilância" que opera durante todo o processamento do texto. Trata-se de um componente que está em constante estado de alerta, dando um acompanhamento permanente de controle para verificar todos os aspectos e ângulos do que está sendo produzido, ou seja, se as condições da produção estão sendo satisfatórias. Esse componente serve para orientar o produtor-escritor quanto à manutenção de metas daquilo a que ele se propôs escrever. Nesse componente estão em jogo certos aspectos: o bom senso do indivíduo (realidade concreta), sua intuição (mundo das possibilidades), seus sentimentos (valores pessoais), enfim, sua experiência de vida. A partir da explicitação do componente "guardião do texto", falta acrescentar aos alunos que o processamento de um texto não é linear e cada um tem o seu modo de organizar suas ideias. Sendo assim, o ponto de vista, bem como o objetivo que se quer alcançar, pode ser alterado durante a escritura, pois existem alguns intercâmbios durante o processo de construção do texto que contribuem para efetuar alterações em todos os seus momentos (PASSARELLI[2], 2012, p. 169).

Finalizando esta fala, mas não o assunto...

É bem possível que o medo do papel em branco possa ser enfrentado por escritores iniciantes com a ajuda de um professor-facilitador do ensino de produção textual. Destaque-se que o termo produção textual (ou produção de textos) em lugar de exercícios de redação ou meramente redação, mais do que uma alteração terminológica, implica outra forma de (re)considerar esse ensino a partir de outras concepções que nele estão envolvidas.

[2] O livro em tela, *Ensino e correção na produção de textos escolares*, em 2013, foi selecionado para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE-2013), Ministério da Educação (MEC).

O temido papel em branco pode muito bem ser explicado pelo medo de expor um *ethos* que nem sempre o sujeito quer assumir.

Um medo que não foi mencionado diretamente, mas que está atrelado ao medo do papel em branco é o de que vai ser preciso muito trabalho para enfrentar a página vazia. É o medo dos mais preguiçosos, talvez, o medo de sair daquela zona de conforto.

Não se trata propriamente medo de escrever, pois nesta era da comunicação via torpedos e das tais redes sociais o medo é de escrever textos que exigem mais comprometimento com o conhecimento e, consequentemente, em linguagem referencial e registros mais formais, para atender a necessidades de natureza mais pragmática. Sem medo de ser feliz e valendo-me do raciocínio dialético que, conforme Ferreira (2010) esclarece, é a argumentação com vistas a uma mudança no ensino de produção – para aqueles que ainda não investiram nisso – tenho de deixar claro que o erro é inerente ao processo de aprender. Pensar o ensino da produção de textos – da higienização da escrita para a escrita processual– implica tirar de cena a primazia ao burocratismo utilitarista e manifestar o que se configura no ponto de vista que aqui defendo: ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos.

Bibliografia

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão*: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: _____. *Ancoragens:* estudos

bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 123-131.

_____. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-118.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Educação linguística continuada:* reflexões e práticas. Relatório final de hospitalidade acadêmica – pós-doutoramento. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005.

Medo ou temor?
Aproximações e afastamentos de sentidos no texto bíblico

Ana Cláudia Ferreira da Silveira
Maria Flávia Figueiredo
Samuel Cardoso Santana

> *E iam no caminho, subindo para Jerusalém; e Jesus ia adiante deles. E eles maravilhavam-se e seguiam-no atemorizados.*
>
> Marcos 10,32

Introdução

É sabido que não se pode conceber a retórica simplesmente em sua dimensão dialética; há de se considerar que, invariavelmente, as emoções determinam a aceitação de determinado argumento pelo auditório. De acordo com o que se pretende alcançar, o orador busca despertar determinadas paixões, determinadas emoções. Estas, diz Aristóteles (2012, p. 85), "são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer". Não há discurso destituído de intencionalidade, num maior ou menor grau, os discursos visam ao convencimento e à persuasão. Nesse sentido, mobilizar o auditório por meios das paixões torna-se imperativo.

Para o filósofo, são catorze as paixões que assolam a alma humana: a cólera, a calma, o temor/medo, a segurança, a inveja, a impudência, o amor, o ódio, a vergonha, a emulação, a compaixão, o favor, a indignação e o desprezo.[1]

No presente trabalho, buscaremos nos ater à paixão do temor ou medo, tal como designada por Aristóteles. Para tanto, isto é, para refletir sobre o uso dos termos *temor* e *medo*, nos

[1] Para um detalhamento de cada uma das paixões elencadas pelo mestre da retórica, confira Aristóteles (2012) e Meyer (2002).

debruçaremos sobre alguns excertos do texto bíblico.

Esses dois vocábulos são, amiúde, utilizados como sinônimos ou são apresentados como termos que estabelecem entre si uma linha tênue de separação, semanticamente falando. Contudo, neste trabalho, partiremos da hipótese de que *medo* e *temor* não assumem a mesma significação no *corpus* analisado, especialmente quando se referem à figura de Deus.

Com vistas à exemplificação, serão expostos versículos em que os termos *temor* e *medo* são mencionados, tal como se encontram na versão portuguesa da Bíblia de Jerusalém (2002)[2].

A Bíblia

A Bíblia é conhecida como o conjunto de escritos sagrados para as religiões cristãs e para o judaísmo. Tomada como um texto literário, independentemente da confissão religiosa, é inegável que ela possa ser analisada quanto à sua formalização retórica. Há, na Bíblia, um discurso direcionado a alguém, e esse discurso possui elementos retóricos próprios de quem o escreveu com vistas a persuadir seu auditório ou, em termos religiosos, *converter* pessoas à fé proposta. Dessa forma, ao analisar a Bíblia quanto a sua estrutura retórica, o estudioso busca compreender, sem entrar no campo teológico próprio à religião, como os autores de cada escrito objetivaram organizar seu discurso para convencer aqueles que o leem de que é preciso converter-se e seguir os preceitos ali descritos.

Para compreender como a retórica é usada na Bíblia é preciso primeiro entender que tipos de discurso ela veicula, visto que nela existem os mais diversos gêneros literários, escritos por

[2] A Bíblia de Jerusalém é considerada, em diversos países, a melhor edição da Sagrada Escritura, quer pelas opções que orientaram a tradução, quer pelas introduções, notas, referências marginais e apêndices. As traduções foram feitas a partir dos textos hebraicos, aramaicos e gregos. O trabalho foi realizado por uma equipe de exegetas católicos e protestantes e por um grupo de revisores literários que a ele se dedicou durante três anos. (cf. BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2002, p. 5-13).

diferentes autores em diversas épocas ao longo de quase 2000 anos. Sua unidade só pode ser tomada após a compilação das obras em conjunto, o que também foi organizado por um grupo, de forma que a própria organização possui um significado. Há, portanto, um estilo retórico utilizado em cada livro especificamente, há uma ordem entre os livros que dá uma unidade compreendida por um grupo, e essa unidade compõe um plano retórico mais amplo.[3]

É fato que na Bíblia há livros "históricos" que narram a história da criação, dos patriarcas, do povo hebreu, da vida de Jesus e dos apóstolos; há livros de genealogias; de leis; sapienciais (que tratam de temas filosóficos); poemas; músicas; cartas e livros proféticos. Apesar de tamanha variedade de gêneros, ainda assim, há uma unidade entre eles, já que um livro descreve situações presentes nos demais, não apenas os posteriores citam fatos já narrados anteriormente, mas os mais antigos prefiguram fatos análogos que só aparecerão nos posteriores, formando um discurso que foi entendido sempre como único. Segundo o crítico literário Northrop Frye, em seu livro intitulado *O código dos códigos*: "o que importa é que se leu 'a Bíblia' tradicionalmente como uma unidade, e foi assim, como uma unidade, que ela pesou sobre a imaginação do Ocidente." (FRYE, 2004, p. 11). Nesse sentido, para o auditório do discurso bíblico, apesar de todas as subdivisões em livros, a Bíblia é tomada como um texto único, compreendida como tal, ainda que haja três grandes tradições: a judaica, com o Pentateuco (cinco livros) e alguns livros proféticos e sapienciais; a cristã católica, com 73 livros e a cristã protestante, com 66.

Outra questão relevante para o estudioso dos textos sagrados é a autoria. Na Bíblia, há diversos autores responsáveis por seus variados livros. Além disso, seu processo de escrita perpassou quase 2000 anos. As circunstâncias de produção variaram muito, a própria língua em que a Bíblia foi escrita se alternou entre o

[3] Vale lembrar que, em termos religiosos, os textos bíblicos, embora escritos por distintos autores, possuem, em comum, a inspiração divina. "Toda a Escritura é inspirada por Deus" (II Tm.3,16). A frase "inspirada por Deus" provém do termo grego *theopneustos*, composto por *theos*, que significa Deus, e *pneustos*, que significa respirar.

Antigo e o Novo Testamento. Para agravar a situação, a grande maioria dos que leram e foram influenciados por ela, fizeram-no por meio de traduções. Os próprios textos do Novo Testamento usaram a tradução do Antigo Testamento em grego, chamada Septuaginta, traduzida do hebraico por 70 escribas. Jesus cita os versículos do Antigo Testamento em grego nos Evangelhos, e na cruz reza um salmo em aramaico (Mc 15, 34), uma tradução do original em hebraico.

A retórica encontra ainda outro fator que dificulta sua análise: há discursos internos nos livros bíblicos. Deus fala com os patriarcas e com os profetas, estes com o povo, estes entre si e com outros povos, Jesus com os apóstolos, com os fariseus e com os romanos, etc. Mas há, para além desses discursos internos, marcas autorais. Por meio delas, podemos observar que cada autor se vale de discursos advindos de outros livros como recurso de autoridade como vistas à persuasão de seu auditório. Há, portanto, inúmeros casos de intertextualidade entre os textos sagrados.[4]

Dessa forma, para os fins almejados neste estudo, os termos *temor* e *medo* serão analisados levando-se em consideração um auditório que sempre os compreendeu a partir de um mesmo discurso, ainda que seu orador não esteja designado diretamente (para os que creem, o orador é o próprio Deus que inspira os escritores de cada livro sagrado).

Após as considerações feitas acima, iniciaremos nossa reflexão como uma tentativa de compreender os conceitos de *medo* e *temor*, para, em seguida, verificar como esses se manifestam na materialidade linguística do texto bíblico.

Medo e temor: discussões em torno de seus significados

Partamos das acepções propostas pelo dicionário Houaiss (2001):

[4] Para uma reflexão mais detalhada sobre o entrecruzamento de discursos dentro do texto bíblico, isto é, os diferentes processos de intertextualidade, confira Figueiredo (2007) e Figueiredo e Carmelino (2010).

Medo:
Rubrica: psicologia.
Estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência
Ex.: m. de um animal, ao *sentir a vida ameaçada*
2 *temor* ansiedade irracional ou fundamentada; receio
Ex.: <m. de tomar injeções> <m. da polícia> <m. infantis>
3 desejo de evitar, ou apreensão, preocupação em relação a (algo desagradável)
Ex.: <m. de decepcionar> <m. de que a chuva atrapalhe o passeio>
4 Uso: informal.
Visão aterradora; alma do outro mundo, fantasma
Ex.: no escuro, temia aparecer-lhe um m.

Temor:
Ato ou efeito de temer(-se); *medo*, receio
Ex.: t. da morte
1 falta de tranquilidade, *sensação de ameaça*; susto
Ex.: assediados pelos selvagens, vivem em t. constante
2 (s XIV) Derivação: por extensão de sentido.
sentimento de profundo respeito e obediência
Ex.: <*t. a Deus*> <t. aos pais>
3 Derivação: por metáfora.
alguém ou algo que inflige medo, pavor
Ex.: aquele assaltante foi, por muito tempo, o t. do bairro
4 cumprimento rigoroso; pontualidade, diligência, empenho
Ex.: ninguém se lhe igualava no rigor e t. de seus deveres.

As definições apresentadas, ora colocam os estados de medo e temor como sinônimos, ora os afastam por uma distinção.

No que se refere *às semelhanças*, segundo o dicionário, temos as seguintes acepções:

- *Medo*: sentir a vida ameaçada.
- *Temor: sensação de ameaça.*

As definições que estabelecem *uma distinção* são:

- *Medo*: estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência.

- *Temor*: sentimento de profundo respeito e obediência. Ex.: <*t. a Deus*> <t. aos pais>

No conjunto dos textos aristotélicos em grego, para designar a paixão do temor/medo, encontramos apenas o termo *fobos* e suas variantes declinadas. Já, na versão portuguesa do livro II da *Retórica* de Aristóteles, essa paixão é designada tanto pela palavra temor, como pela palavra medo. Assim, nessa tradução, embora o subtítulo da seção referente ao estudo dessa paixão seja "O *temor* e a confiança", o autor inicia seu texto com as seguintes palavras: "Vamos admitir que o **medo** consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso ou penoso" (ARISTÓTELES, 2012, p. 99, grifo nosso). Em outra parte de seu texto, Aristóteles comenta que "se o **temor** é isto, forçoso é admitir que as coisas **temíveis** são as que parecem ter um enorme poder de destruir ou de provocar danos que levem a grandes tristezas (ARISTÓTELES, 2012, p. 100, grifos nossos). Nesse sentido, podemos perceber que, na tradução portuguesa, *temor* e *medo* referem-se à mesma paixão.

Medo e temor no texto bíblico

Ao descrever a paixão do temor/medo, Aristóteles afirma que, "quando for vantajoso para um orador que os ouvintes sintam temor, convém adverti-los no sentido de que pode acontecer-lhes mesmo alguma coisa de mal" (ARISTÓTELES, 2012, p. 102). Nesse sentido, observamos que o livro dos Provérbios destaca:

> (1) O temor de Iahweh é o ódio ao mal. Detesto o orgulho e a soberba, o mau caminho e a boca falsa. (Pv 8, 13).

Sendo o temor do Senhor um ódio ao mal, logo sofre o mal quem não o possui. Quem opta pelo mau caminho, onde há soberba e falsidade, não possui temor a Deus. Essa admoestação visa a inspirar o temor. O mesmo acontece com a advertência de Paulo:

> (2) Por isso é necessário submeter-se não somente por temor do castigo, mas também por dever de consciência. (Rm 13, 5).

Aqui Paulo destaca que o temor não consiste no medo do castigo, ou seja, não é o medo como reação a uma ameaça, mas uma tomada de consciência frente ao dever perante um ser maior a quem se deve submeter. Tanto (1) como (2) comprovam o que Aristóteles (2012, p. 100) defende: "as coisas temíveis [o castigo, por exemplo] são as que parecem ter um enorme poder de destruir ou provocar danos que levem a grandes tristezas".

Ainda tratando sobre o medo, Aristóteles expõe as disposições em que se encontram os que manifestam tal emoção:

> Se o medo é acompanhado pelo pressentimento de que vamos sofrer algum mal que nos aniquila, é óbvio que aqueles que acham que nunca lhes vai acontecer nada de mal não têm medo, nem receiam as coisas, as pessoas e os momentos que, na sua maneira de pensar, não podem provocar medo. Assim, pois, necessariamente, **sentem medo os que pensam que podem vir a sofrer algum mal** e os que pensam que podem ser afetados por pessoas, coisas e momentos. (ARISTÓTELES, 2012, p. 101, grifo nosso).

Segundo o livro do Gênesis, Adão, após perceber o erro cometido ao comer do fruto que não lhe era permitido, e com medo das consequências de sua transgressão, escondeu-se pelo receio do castigo. Deus, após tal acontecimento, aparece e pergunta a Adão onde ele está.

> (3) "Ouvi teu passo no jardim," respondeu o homem; "**tive medo** porque estou nu, e me escondi." (Gn 3, 10, grifo nosso)

Na passagem (3) fica evidente a reflexão de Aristóteles quando afirma que "sentem medo os que pensam que podem vir a sofrer algum mal". Adão sentiu medo pelo castigo que receberia como consequência de sua desobediência à ordem de Deus. Vale lembrar que, segundo a orientação de Deus, Adão não poderia

comer do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal porque, no dia em que dela comesse, certamente morreria. Segundo Magalhães (2012, p. 35), "o indivíduo está em permanente luta contra seus medos, dos quais o maior é a morte, sua principal ameaça". Além disso, Meyer (2000), em sua introdução à *Retórica das paixões*, afirma que o temor (também considerado como sinônimo de medo para o autor) pressupõe uma diferença que é materializada pela assimetria na relação. Tememos os fortes, não os fracos. Tememos os que são superiores a nós. No contexto do excerto (3), Adão sentia medo das consequências de sua transgressão, sentia medo de Deus, seu superior.

Situação semelhante acontece a Sara que, já idosa, ao ouvir a profecia de Deus de que teria um filho, riu e, ao ser repreendida por Deus, reagiu com medo:

> (4) Sara desmentiu: "Eu não ri", disse ela, porque tinha medo; mas ele replicou: "Sim, tu riste. " (Gn 18, 15).

Sara, num primeiro momento, agiu sem medo, pois não acreditava que lhe pudesse acontecer algum mal; mas, ao ser repreendida, teve medo, pois vislumbrou a possibilidade de ser punida, reforçando o que advoga Aristóteles (2012).

Mais adiante, no livro de Deuteronômio, observamos uma situação diferente. Deus se coloca do lado do povo de Israel para combater contra os inimigos e solicita que não sintam medo:

> (5) Quando saíres para guerrear contra teus inimigos, se vires cavalos e carros e um povo mais numeroso que tu, **não fiques com medo**, pois contigo está Iahweh teu Deus, que te fez subir da terra do Egito. (Dt 20, 1, grifo nosso).

A memória da retirada do Egito reforça o sentido de proteção, uma vez que, quando o povo esteve sob o medo da escravidão no Egito, Deus o libertou. Por analogia, Ele o libertaria novamente.

Nesse mesmo sentido, quando Deus se posiciona do lado de seu povo, temos as passagens em que, por exemplo, pela proteção divina, Davi não teme o mal, conforme passagem (6).

Ademais, no excerto (7), temos a afirmação de que, por temer a Deus, o homem não se aterroriza com nada, pois Deus é sua esperança.

> (6) De Davi. Iahweh é minha luz e minha salvação: de quem terei medo? Iahweh é a fortaleza de minha vida: **frente a quem temerei**? (Sl 26, 1, grifo nosso)

> (7) O que **teme** ao Senhor nada receia, nem se aterroriza, pois o Senhor é sua esperança. (Ec 34, 16, grifo nosso)

O excerto (7) confirma a concepção de Descartes de que "o medo [...] seria proveniente da pouca probabilidade de se obter o que se deseja. A falta de esperança causa o temor que, ao extremo, se transforma em desespero". (MAGALHÃES, 2012, p. 36, grifo nosso). Assim, para Descartes, o medo seria o contrário da esperança, e o seu extremo seria a confiança.

Ademais, para Aristóteles, "a confiança é o contrário do [temor; o que inspira confiança é o contrário do] temível, de sorte que a esperança é acompanhada da suposição de que os meios de salvação estão próximos, enquanto os temíveis ou não existem, ou estão distantes." (ARISTÓTELES, 2000, p. 35). Essa observação se contrapõe à forma como a Bíblia descreve o temor a Deus. Nas passagens (5), (6) e (7), quem teme a Deus, demonstra confiança, segundo as paixões aristotélicas, e não medo. Segundo o filósofo, "são confiantes os que se acham nas seguintes disposições: se creem que tiveram muitos resultados felizes e nada sofreram, ou se muitas vezes chegaram a situações perigosas e escaparam, [...] ou por disporem de proteção" (ARISTÓTELES, 2000, p. 37).

Nas passagens (8) e (9), há uma advertência ao povo de Israel e aos discípulos de Jesus, respectivamente. Há um questionamento da parte de Deus e de Jesus diante da falta de fidelidade e fé. Pois, segundo as Escrituras, fé é ausência de dúvida, ou seja, não há insegurança ou medo onde há a fé. O medo sentido pelo homem aqui é reprovado por Deus; trata-se de um medo oriundo do próprio homem ou das circunstâncias externas.

> (8) **De quem tiveste receio ou medo**, pois que mentiste e não lembraste de mim, nem te preocupaste comigo? Por acaso não estava eu silencioso há muito tempo, e **por isto não me tinhas medo?** (Is 57, 11, grifos nossos)

> (9) E Jesus perguntou: **Por que este medo**, gente de pouca fé? Então, levantando-se, deu ordens aos ventos e ao mar, e fez-se uma grande calmaria. (Mt 8, 26, grifo nosso)

Na passagem (9), com maior evidência, há um risco iminente que causa medo: uma tempestade em meio ao mar. Porém, Jesus, com sua autoridade, a reprime, já que o medo não é sinal de temor a Deus que, com apenas uma ordem, acaba com toda a ameaça presente. Já, no trecho (8), parece haver uma negligência da parte de Deus que diz: "Por acaso não estava eu silencioso", ou seja, Deus parece estar negando o socorro frente ao perigo que causa medo. Mas sua pergunta inicial demonstra que se calava para provar Isaías, para saber a quem realmente temia: a Deus ou aos homens e perigos. O temor é, muitas vezes, suscitado por Deus por meio de provações, de forma a fazer com que o homem reconheça o que é devido ao homem e a Deus. Moisés confirma essa provação para suscitar o temor:

> (10) Moisés disse ao povo: "**Não temais**. Deus veio para vos provar e para que **o seu temor** esteja diante de vós, e não pequeis". (Êx 20, 20, grifos nossos).

Como afirma Meyer (2000), temos medo do que é mais forte, logo, o homem que teme a Deus não pode temer os perigos do mundo ou dos homens, pois Deus é mais forte do que eles.

A distinção entre Deus e os diferentes comportamentos humanos é apresentada pelos Salmos:

> (11) O temor de Iahweh é puro, estável para sempre; as decisões de Iahweh são verdadeiras, e justas igualmente (Sl 18, 10).

> (12) O ímpio tem um oráculo de pecado dentro do seu coração; o temor de Deus não existe diante dos seus olhos. (Sl 35, 2).

De acordo com as passagens acima, há dois grupos de homens: os que reconhecem a pureza e a estabilidade divinas e, portanto, **temem** a Deus e se colocam sob seu auxílio; e os ímpios, que não gozam dos benefícios que Deus oferece e estão, portanto, à mercê dos homens e suscetíveis ao **medo** que estes homens lhes causam.

O **temor** em relação a Deus é distinto do **medo**, pois quando há temor, estabelece-se uma reciprocidade, conforme o diálogo entre Deus e Jó:

> (13) Eis que o meu temor não deverá intimidar-te, minha mão não pesará sobre ti. (Jó 33, 7).

Essa reciprocidade entre Deus e o homem surge por meio de uma relação íntima, onde haja sobretudo respeito:

> (14) Um filho honra seu pai, um servo teme o seu senhor. Mas se eu sou Pai, onde está a minha honra? **Se eu sou Senhor, onde está o meu temor**? Disse Iahweh dos exércitos a vós, os sacerdotes que desprezais o meu Nome. – Mas vós dizeis: Em que desprezamos o teu Nome? (Ml 1, 6, grifo nosso).

No fragmento (14), especialmente na seguinte passagem: "Se eu sou Senhor, onde está o meu temor?", fica subentendida a autoridade de Deus. Ferreira (2012, p. 15), ao se reportar ao conceito elaborado por Meyer acerca da problematicidade, relaciona-a ao medo:

> O medo, então, como produto discursivo, pode ligar-se à teoria da problematicidade, de Meyer (1998), que considera, na linguagem, o par pergunta-resposta como fundamental. O filósofo vê o *pathos* como a dimensão retórica da interlocução. O *ethos*, nesse caso, tem o orador como princípio ligado ao argumento de autoridade. (FERREIRA, 2012, p. 15)

Como ressalta Ferreira (2012), o *ethos* está relacionado ao argumento de autoridade. No excerto (14), Deus se coloca como

autoridade diante dos homens ao estabelecer seu senhorio.

Ainda de acordo com a passagem (14), nenhum desprezo humano isenta o homem do respeito que o temor a Deus lhe exige, de forma que Deus sustenta que esse temor é distinto do medo que os homens impõem, como Davi confirma no Salmo:

> (15) Minha carne se arrepia com o temor de ti, e temo por causa de tuas normas. (Sl 118,120).

Nesse excerto, podemos verificar que o temor não se assemelha ao medo. Conforme as disposições de Aristóteles sobre a confiança, o temor a Deus parece ser mais próximo dela do que do medo: "Sentimos confiança [...] se não cometemos injustiça contra ninguém, ou contra muitos, ou contra aqueles de quem sentimos temor. E, em geral, se estamos em boa situação com os deuses, tanto em outras questões, quanto nas provenientes de presságios e de oráculos" (ARISTÓTELES, 2000, p. 37). Como aponta Aristóteles, sente confiança quem não contraria os deuses (o Deus judaico ou cristão), conforme as passagens (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14) e (15); e quem não comete injustiças, como nas passagens (10), (11), (13) e (15). Ademais, o excerto (14) traz o temor como uma reação espontânea diante do senhorio de Deus: "Se eu sou Senhor, onde está o meu temor?". Sendo assim, o temor a Deus não se refere a medo e, sim, a obediência e profundo respeito.

Os exemplos extraídos das passagens bíblicas aqui analisadas nos permitem verificar que os significados dos termos *medo* e *temor* se diferem em função do tratamento de Deus para com os homens, dos homens para com os homens e do homem para com Deus. Assim, sobre a variação desses sentidos na Bíblia, podemos tecer as seguintes considerações.

Considerações finais

De acordo com as interpretações aqui realizadas do texto bíblico, a questão das variações dos estados analisados tem a ver com o tratamento de Deus e dos homens. Sempre que o temor

aparece com relação a Deus, trata-se de profundo respeito e confiança, sendo que, com relação aos homens, o medo aparece. O medo, só o tem de Deus aqueles que estão em pecado ou erro. Isso indica que é possível fazer essa distinção retoricamente, visto que é algo recorrente em toda a Escritura.

Sendo assim, no texto bíblico, os estados de medo e temor não adquirem o mesmo sentido. O medo ocorre quando a ameaça provém de inimigos ou quando o homem se afasta de Deus. Mesmo assim, o medo frente aos inimigos e frente a Deus é diferente, já que com relação a Deus o temor prevalece. O temor, no sentido de respeito e obediência, é recorrente, sobretudo no Antigo Testamento, trazendo mais semelhança com o que Aristóteles considerava confiança do que com o temor propriamente dito.

Embora, em muitos textos, os vocábulos *medo* e *temor* adquiram sentidos semelhantes e até mesmo sinônimos, no discurso bíblico a diferenciação se dá conforme o contexto e a posição dos interlocutores. O medo com relação a Deus depende diretamente da atitude do homem. O medo com relação aos inimigos é constante no Antigo Testamento, porém, tal sentimento é apaziguado pela garantia da proteção divina. O temor a Deus está relacionado ao respeito e ao reconhecimento de seu senhorio.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *Retórica das paixões*. Prefácio Michel Meyer. Introdução, notas e tradução do grego Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

DAYOUB, K. M. *A ordem das ideias*: palavra, imagem, persuasão: a retórica. Barueri, SP: Manole, 2004.

FIGUEIREDO, M. F. A intertextualidade no texto bíblico. In: CARMELINO, A. C.; FERREIRA, L. A.; PERNAMBUCO, J. (Orgs.). *Nos caminhos do texto*: atos de leitura. Franca: UNIFRAN, 2007. (Coleção Mestrado, 2). p. 130-147.

FIGUEIREDO, M. F.; CARMELINO, A. C. A multiplicidade de gêneros presente nos evangelhos: um caso de intertextualidade. In: *Anais do II SIMELP*, 2010, Évora, Portugal. Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora, Portugal: Editora da Universidade de Évora, 2010. p. 65-86.

FRYE, N. *Código dos códigos*: A Bíblia e a literatura. São Paulo: Boitempo, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAGALHÃES, A. L.; FERREIRA, L. A. (Orgs.). *A retórica do medo*. São Paulo: Cristal, 2012.

MEYER, M. Introdução. In: Aristóteles. *Retórica das paixões*. Prefácio Michel Meyer. Introdução, notas e tradução do grego Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. XVII-LI.

Medo e humor: o caso de Ubaldo, o Paranoico

Ana Cristina Carmelino
Paulo Ramos

> [...] a depoente estranhou a maneira pela (qual foi) feita a sua detenção, altas horas da noite, por três indivíduos de aspecto marginal, sem nenhum mandado judicial, os quais intimaram a depoente a acompanhá-los; no veículo para onde fora conduzida, fora encapuzada e obrigada a deitar-se no chão do carro para não ser vista; posteriormente veio a saber que o local de sua prisão era a P.E. (Polícia do Exército).

O relato é de uma funcionária pública, de 50 anos, sobre sua prisão no Rio de Janeiro no ano de 1973. O depoimento integrou um dos mais de 700 processos políticos que tramitaram na Justiça Militar brasileira entre abril de 1964 e março de 1979. O material compôs o projeto *Brasil: Nunca Mais* (1986), que se tornou um dos mais documentados registros sobre a ação autoritária do Estado durante a Ditadura Militar.

Iniciado em 1964 e mantido até 1985, o regime foi pautado por atitudes autoritárias, que procuravam calar movimentos e instituições sociais contrárias. Os métodos incluíam censura aos meios de comunicação e prisões de pessoas consideradas de esquerda, fossem elas opositoras de fato ao sistema ou não.

A funcionária pública, cujo depoimento foi reproduzido há pouco, foi uma das várias vítimas dos instrumentos de repressão em vigor à época. A detenção da pessoa era apenas a parte inicial do processo. Seguiam-se interrogatórios, acompanhados muitas vezes de sucessivas sessões de tortura. Muitos não foram soltos depois. Nem sequer permaneceram vivos.

Pelo relato registrado no processo, fica claro que se tratou

de uma abordagem atípica, sem mandado judicial, efetuada de maneira intimidatória, autoritária. A instauração do medo era uma das estratégias de imposição da ordem pela ótica militar. Na leitura de Skidmore:

> Era imediato o impacto quando vazava para o público a informação de que um preso político da classe média ou alta fora torturado ou morto. Quanto mais conhecida a vítima, maior o choque. [...] Na medida em que o público se identificava com as vítimas, sua desmoralização e senso de isolamento os transformavam nos cidadãos assustados que os defensores da segurança nacional preferiam. Só assim era possível identificar e liquidar os inimigos internos. (SKIDMORE, 1988, p. 258-259)

Segundo Skidmore, o foco inicial dos militares eram as guerrilhas armadas. Dispersadas à força por volta de 1972, o alvo se tornou mais amplo e desregrado. Todos os que tivessem sinalizações contrárias ao poderio militar, ou mesmo familiares e conhecidos dessas pessoas, tornavam-se vítimas em potencial.

O instrumento oficial que formalizava os desmandos do Estado foi, além do golpe em si, que derrubou o então presidente eleito João Goulart, o Ato Institucional número 5. Mais conhecido pela sigla AI-5, o ato foi instaurado em 13 de dezembro de 1968. A medida centralizava o poder na Presidência da República: decretava recesso parlamentar, permitia cassar os direitos políticos de quem fosse contrário ao regime e permitia intervenção em estados e municípios sem as amarras constitucionais.

O ato também proibia atividades ou manifestações sobre temas políticos e previa a aplicação de três medidas de segurança: 1) liberdade vigiada; 2) proibição de frequentar determinados lugares; 3) domicílio determinado. Em outros termos, tudo poderia ser objeto de averiguação. Oficializava-se, assim, um clima de instabilidade, que ecoava nas restrições à liberdade de expressão e de atuação social.

A compilação dos processos analisados dentro do projeto *Brasil: Nunca Mais* indicam que houve preferência dos militares sob a atuação de alguns setores sociais, casos de sindicalistas,

estudantes, políticos, religiosos e jornalistas. As acusações eram de que estariam promovendo atividades de cunho subversivo e, por isso, passíveis de repressão.

A proposta deste estudo é mostrar como esse momento de medo vivido no Brasil a partir do final da década de 1960 se refletiu nas histórias de *Ubaldo, o Paranoico*, uma das várias criações do cartunista Henfil (1944-1988). O personagem era uma metáfora do receio que se tinha de ser detido pelos agentes militares.

A exposição será trabalhada em dois momentos. No primeiro, serão apresentadas as premissas teóricas que irão ancorar a abordagem, centradas nos estudos retóricos. No segundo momento, será apresentado o objeto da análise, as histórias em quadrinhos de *Ubaldo,* e demonstrado como o personagem sintetizava o medo de ser vítima da ação dos militares.

Do medo à paranoia

Tanto é o medo que ensandece os homens
(Espinosa)

Definido geralmente como um estado afetivo que se manifesta pela consciência de algum tipo de perigo (risco, ameaça), real ou imaginário, o medo é um sentimento nada agradável. Pelo menos para a maioria das pessoas. Não é difícil entender o porquê, afinal, dependendo do contexto e do histórico de vida de cada um, esse sentimento se aproxima de outros, mais ou menos intensos. Temor, terror, fobia, pânico, paúra, ojeriza, horror, aversão, assombro, receio, inquietação, preocupação, angústia são sinônimos de medo.

O medo pode ser analisado sob diferentes perspectivas. A biologia o entende como esquema adaptativo, mecanismo de sobrevivência e defesa do indivíduo face a situações adversas. Para a medicina e a psicologia, é tido como suspeita de doença. Na ótica social e cultural, faz parte do caráter de uma pessoa ou de uma organização social. Na arte, aparece como forma de

entretenimento, caso dos romances e filmes de terror.

Do ponto de vista da retórica, foco teórico deste estudo, o medo (tratado como temor) é uma paixão. Faz, portanto, parte do *pathos*, constituindo-se como argumento patético. Nas palavras de Aristóteles (2003, p. XIV), paixão é todo sentimento que "acompanhado de dor ou prazer provoca uma mudança no espírito".

Meyer, em prefácio à obra *Retórica das paixões*, de Aristóteles, destaca que as paixões, como provas retóricas, constituem "[...] um teclado no qual o bom orador toca para convencer" (MEYER, 2000, p. XLI). Na visão do filósofo grego, convém registrar, o controle das paixões não deve atender a interesses individuais, mas à promoção do bem-estar social.

Ao analisar as paixões nos tratados sobre a arte retórica, Aristóteles (2003) afirma que o temor é uma espécie de desgosto ou preocupação que nasce de um suposto mal iminente, danoso ou penoso. Para o filósofo, além de se temer o que está próximo, pode-se temer a indícios de um mal:

> Seja, então, o temor certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso, pois não se temem todos os males, por exemplo, o de que alguém se torne injusto ou de espírito obtuso, mas sim aqueles males que podem provocar grandes desgostos ou danos; e isso quando isso quando não se mostram distantes, mas próximos e iminentes. [...]
> Se, então, o temor é isso, necessariamente são temíveis aquelas coisas que parecem possuir grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto. Por isso, até os indícios de tais coisas são temíveis, porque o temível parece estar próximo; é nisso, com efeito que reside a aproximação do perigo (ARISTÓTELES, 2003, p. 31)

O medo, nesse sentido, seria uma atitude natural daquilo que se teme. Mas de que espécies de coisas se tem medo? De acordo com Aristóteles (2003), são temíveis:

a) O ódio e a cólera das pessoas que têm poder de fazer algum mal;

b) A injustiça e a virtude ultrajada dos que têm a intenção de ser injusto e vingar-se;
c) Estar à mercê de outros, que podem nos denunciar, abandonar;
d) O que tem poder de conter a injustiça e o que é injusto, pois ficam sempre na expectativa de vingança;
e) O rival, por estar em conflito;
f) O mais forte;
g) O calmo, o astuto e o dissimulado, porque não se pode saber se estão prestes a agredir.

Em se tratando ainda das causas do medo, Chauí (2009) destaca que as mais comuns são: a morte e todos os males que ela simboliza; os entes reais e imaginários dotados de poder de extermínio; a cólera de Deus; a crueldade do tirano; a multidão enfurecida; a peste; a fome; a guerra; o fim do mundo; a adversidade; a repressão, a delação, a tortura, a traição e a censura; o grito e o silêncio, o efêmero e o definitivo; o esquecimento; a insônia; o ódio e a cólera que corrói; a resignação sem esperança, a dor, sem fim e a desonra; a loucura, entre outras.

Com base na teoria realista das paixões desenvolvida por Espinosa (Livro III da *Ethica*, 1914)[1], Chauí (2009, p. 57) mostra que o medo nasce de outras paixões. A principal delas é a tristeza. Esta nada mais é do que a "passagem de uma perfeição maior a outra menor, sentimento da diminuição de nossa aptidão para existir e agir". A tristeza pode fazer brotar "ódio, desespero, humildade, remorso, inveja, abjeção, despeito, comiseração, vergonha, arrependimento".

A origem do medo (a tristeza) e seus efeitos fazem com que essa paixão não seja isolada, mas articulada a outras formando um verdadeiro sistema do medo. Este é o que determina, muitas vezes, o modo como sentimos, vivemos, pensamos ou ainda nos comportamos. O que há de rigorosamente patético no sistema do medo é que, mais do que em qualquer outro afeto, ele é capaz de escancarar a nossa imagem de impotência.

[1] Espinosa introduz o "o princípio da paixão equivalente à contrária" (apud CHAUÍ, 2009, p. 45).

Essa imagem, como bem destaca Chauí (2009, p. 64), produz "a mais terrível das paixões – a flutuação do ânimo (*fluctuatio animi*) – que nos faz experimentar, simultaneamente, temor, regozijo, desespero, esperança e remorso". A autora ainda complementa:

> O sistema do medo, porque flutua entre esperança e desespero, desencadeia outras paixões tristes: a ambição de uns exige a humildade de outros; o orgulho e a soberba de uns força a autocomiseração e a inveja de outros; a crueldade de uns incita a pusilanimidade e a abjeção de outros. A teia imaginária da tristeza tece com desconfiança uma tecelagem de ódios onde cada fio se entrelaça aos demais para encobrir a solidão e o terror, a divisão intolerável em cujo interior efetua-se um desejo que, fossem outras as circunstâncias, teria ensejado o nascimento da democracia e da liberdade: o desejo que "por natureza, todos os homens têm de governar e não serem governados" (CHAUÍ, 2009, p. 69-70)

Sob essa perspectiva, toda e qualquer paixão sempre mobiliza outros sentimentos, pode ser vista em graus de força ou de intensidade e, ainda, pode ser analisada levando-se em conta afetos contrários. Nesse sentido, o medo, que naturalmente desperta sentimentos outros, tanto pode se intensificar mediante paixões mais tristes ou intensas do que ele quanto pode ser minorado por outros afetos contrários e mais fortes que ele.

Há que se dizer ainda que o medo é sempre verossímil. Aquele que o sente, portanto, é capaz de figurativizá-lo da forma mais real possível. As manifestações, entretanto, são distintas. Ao infiltrar-se no discurso, revela-se por meio de certas palavras ou comportamentos que deixam transparecer a alteração nervosa. Grito, choro, suor, expressões faciais são algumas das reações de quem sente medo.

"O medo não é louco. Mas enlouquece o ânimo e extravia a alma", afirma Chauí (2009, p. 65). Quanto excessivo, persistente e proveniente de delírio (crença falsa), o medo pode chegar a um tipo de loucura: a paranoia. Do grego *para-* ("ao lado, fora") e *-noia* ("de si"), o termo, cujo significado literal é "fora de si", é

usado na medicina psiquiátrica para referir a perturbações psíquicas, geralmente associadas a desconfianças patológicas e a erros de interpretação. Trata-se de "problemas psíquicos que tomam a forma de um delírio sistematizado" (HOUAISS; VILLAR, 2001).

No âmbito médico, encontramos explicações semelhantes. Como esta, reproduzida de um site com verbetes sobre diferentes patologias:

> Paranoia é uma psicose que se caracteriza pelo desenvolvimento de desconfiança ou suspeição altamente exagerada e injustificada, a qual chega a se tornar um delírio crônico, lúcido e sistemático, dotado de uma lógica interna própria e não associado a alucinações. Os temas mais frequentes desses delírios são grandeza, perseguição e ciúmes. A paranoia não acarreta deterioração das demais funções psíquicas além do juízo de realidade, característica que a distingue da esquizofrenia paranoide. No paranoico, um sistema delirante totalmente anômalo pode conviver com áreas bem conservadas da personalidade, pelo que a repercussão da paranoia no funcionamento geral do indivíduo é muito variável, mas, de modo geral, menor que na esquizofrenia. (ABC. Med. Disponível em: <http://www.abc.med.br/p/psicologia..47.psiquiatria/226780/paranoia+saiba+mais+sobre+ela.htm>. Acesso em: 11 out. 2015)

É com base na leitura feita sobre a paranoia, e do consequente diálogo dela com o medo, que se volta o olhar, agora, às histórias em quadrinhos de Henfil e de seu *Ubaldo, o Paranoico.*

Criador e criatura

Henfil é como Henrique de Souza Filho optou por assinar seus trabalhos – trata-se da junção das letras iniciais do primeiro nome e do sobrenome. Mineiro, começou a publicar seus desenhos na imprensa de lá, segundo relato de Malta (2008, 2012). Depois, perto do final da década de 1960, mudou-se para o Rio de Janeiro

para trabalhar na sede do *Jornal de Sports*. Suas charges esportivas, em particular as que associavam o torcedor do Flamengo a um urubu, deram maior projeção a ele. As charges e a atuação no *Pasquim*.

A colaboração com o *Pasquim* teve início no segundo número do jornal, em julho de 1969. Aliando crítica e humor, o tabloide rapidamente se tornou um sucesso de vendas e passou a ser visto como um dos epicentros de resistência ao regime militar. Na leitura de Kucinski (2001), não se tratava de uma comicidade de diversão, mas engajada:

> Seus alvos principais eram a ditadura militar, contra a qual se opunha de maneira visceral, a classe média moralista e a grande imprensa. Alimentando-se tanto nas raízes do existencialismo e da contracultura norte-americana, como nas raízes do populismo, a "patota" de O Pasquim encontrou seu denominador na mais intransigente oposição à ditadura. Por isso, O Pasquim possuía duas dimensões, uma contingente, de combate à ditadura, e outra filosófica. (KUCINSKI, 2001, p. 107)

No jornal, Henfil passou a ter exemplos bem concretos da atuação militar no cerceamento da liberdade de expressão. No ano seguinte ao da estreia, quase toda a redação responsável pela publicação semanal foi presa – entre eles, os também cartunistas Ziraldo e Jaguar (AUGUSTO, 2006).

Henfil, o membro mais novo da equipe, e o veterano Millôr Fernandes foram as exceções mantidas em liberdade. Coube a eles e a um grupo de voluntários a tarefa de manter o jornal nas bancas durante os dois meses de detenção do grupo, inclusive recriando o estilo de desenho dos colegas cartunistas.

Solto, o grupo não cedeu. Apesar da censura, continuou com as alusões ao regime autoritário. A saída, muitas vezes, era usar metáforas ou jogos de palavras para encobrir o real alvo da crítica. Como no texto intitulado "Many Festo", de autoria de Millôr Fernandes, publicado no número 94 do tabloide. Um trecho:

> O espantalho da censura ronda a Grécia. Um exército de

> tesouras, lápis vermelhos e carimbos destruidores invadiu Portugal. Quadrados em branco, revisões prévias e palavras descaracterizadas estão corroendo a Espanha. Reunidos, porém, na Colina dos Direitos Inalienáveis, as forças revolucionárias de Nanquim, Parker, Faber e Ecoline resistem bravamente, até a última vírgula, contra a invasão da divisão de giletes e wilkinsons e conseguem fazer recuar, com seus gravadores *Hai-kais,* o banco surdo-mudo de uma divisão castradora. (FERNANDES, 1977, p. 73)

Henfil sinalizava demonstrar afinidade com essa relação entre o humor e a militância política. "Procuro dar meu recado através do humor. Humor pelo humor é sofisticação, é frescura. E nesta eu não estou: meu negócio é pé na cara. E levo o humorismo a sério", disse o desenhista anos depois, em relato reproduzido por Malta (2008, p. 5).

Ubaldo, o Paranoico surgiu justamente nas páginas do *Pasquim*. A primeira história é de abril de 1976, momento em que a mão da censura já não se fazia mais tão pesada nas páginas do jornal. Aquela que possivelmente é a narrativa inaugural já apresenta ao leitor as premissas gerais do personagem (Figura 1).

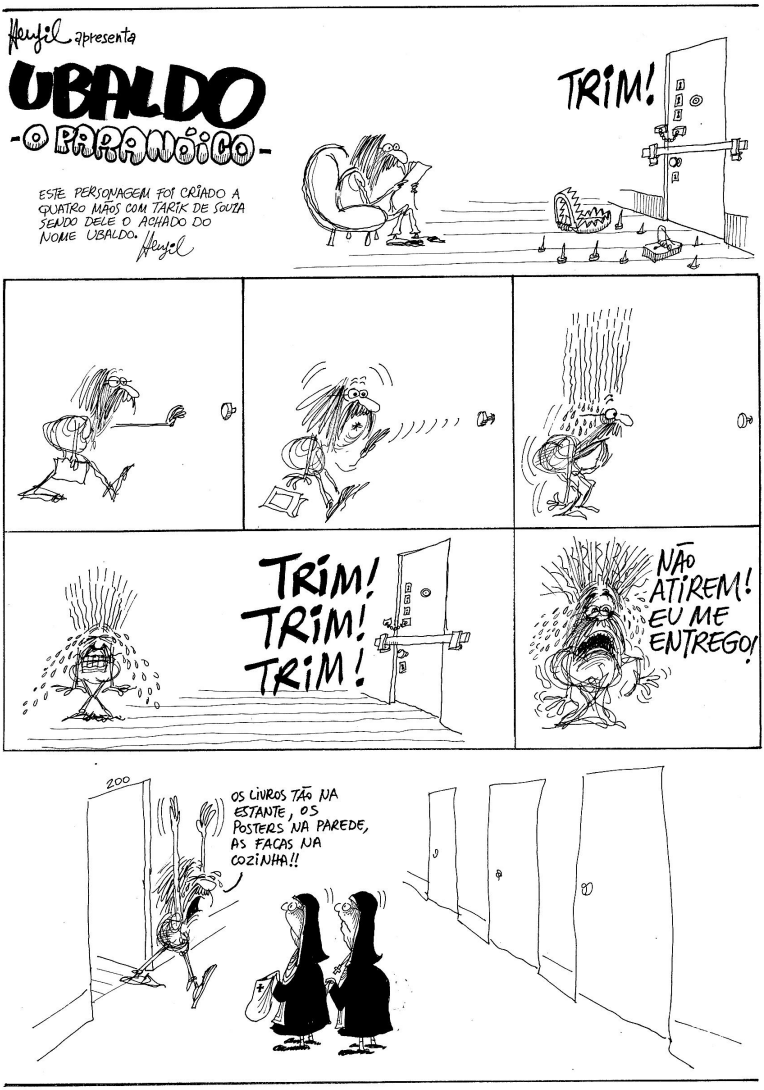


Figura 1 – História de *Ubaldo, o Paranoico*, de Henfil
Fonte: HENFIL DO BRASIL, 2005. p. 44.

Ele é mostrado sentado, lendo um jornal, diante de uma porta fortemente fechada (há várias fechaduras e uma trava). Em

frente a ela, no chão, reforçam a segurança vários pregos, uma ratoeira e uma armadilha como aquelas usadas para caçar animais. Depreende-se, logo nessa cena inicial, que há uma clara preocupação em impedir o ingresso de alguém indesejável.

O silêncio é quebrado ainda na cena inicial, com a presença da onomatopeia "trim!", que conota o som da campainha. Ubaldo se dirige à porta para saber quem é no quadrinho seguinte, mas não chega a atender: para no meio do caminho. A representação visual mostra uma abrupta e acentuada mudança de sentimento do personagem: de sobressaltado (terceira cena), passa ficar todo arrepiado, com os cabelos em pé e com suor na cabeça (mostrado pelas várias gotas). Manifestações corporais do medo.

A mudança no temperamento aumenta ainda mais nas demais cenas. O cabelo permanece em pé. As gotas, no entanto, convertem-se em lágrimas. Ao leitor, fica explicitado que o que personagem demonstra é pânico de atender à porta e, principalmente, de ter contato com a(s) pessoa(s) que está(ão) do lado de fora. A campainha toca mais três vezes. Ao que Ubaldo grita: "Não atirem! Eu me entrego!".

As palavras ditas por ele no penúltimo quadrinho reforçam a interpretação do medo vivido pelo personagem. Infere-se, pelas frases, que ele teria imaginado estar do outro lado da porta alguém armado ("não atirem") e que estaria ao encalço dele ("eu me entrego"). Como se percebe, o homem amedrontado (e paranoico) vive realisticamente as ilusões. A cena final é a que conduziria ao humor: Ubaldo sai com as mãos para cima, "entregando-se" a duas freiras. Paixões como desconfiança, insegurança e desespero excessivas parecem mobilizar o espanto das freiras.

Diz ele, na cena: "Os livros tão na estante, os pôsteres na parede, as facas na cozinha". As frases aludem a fatos relacionados às operações dos agentes militares de busca por material potencialmente subversivo (como os livros e os pôsteres aludidos por ele). Henfil trabalha com a ideia de que o leitor irá entender a mensagem e a quem é direcionada a crítica da história.

É um personagem com medo da repressão, que age quando e onde menos se espera, elemento que leva também à

paranoia. O receio excessivo é representado tanto nas atitudes quanto em suas palavras e gestos, acentuados ainda mais pelo estilo de desenho utilizado por Henfil.

Embora a criação dessa e das demais narrativas ficassem a cargo de Henfil, a concepção do personagem se deu em parceria com o jornalista e crítico musical Tárik de Souza. O nome dele, inclusive, é creditado no quadrinho inicial, logo abaixo do título: "Este personagem foi criado a quatro mãos com Tárik de Souza sendo dele o achado do nome Ubaldo".

Segundo Souza, a ideia surgiu durante uma viagem dos dois à praia, em Arraial do Cabo, na região dos Lagos, no estado do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 1975. Ambos conversavam sobre um amigo, cujo nome havia sido citado durante uma sessão de interrogatório.

> O personagem paranoico, que já estava esqueletado, apareceu de corpo inteiro no papo, ainda durante a viagem. E, numa curva da estrada que não era de Santos, sei lá porque, achei que ele deveria chamar-se Ubaldo. Fim de semana na praia, personagem pronto até com alguns textos que imaginei para situações iniciais desenhadas por Henfil, voltamos ao Rio na segunda-feira pela manhã. Paramos numa banca para comprar um jornal, que, mesmo sob censura, trazia notícia devastadora. A paranoia de nosso Ubaldo tinha carimbado seu fundamento real [...]. Preso na sexta à noite, morrera sob tortura, em São Paulo, o nosso amigo Vlado Herzog. A parceria individualista de dois atormentados virava legião. (SOUZA, 2006, p. 8)

A morte de Vlado – apelido do jornalista Vladimir Herzog – adiou para o ano seguinte a estreia do personagem. Henfil e Souza preferiram esperar o clima político amenizar um tanto mais. Herzog havia ido espontaneamente prestar depoimento numa unidade paulistana do DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações do departamento do Centro de Operações de Defesa Interna), vinculado ao comando militar.

O então diretor de jornalismo da TV Cultura fora torturado e assassinado no dia 25 de outubro de 1975. Os militares alegaram

suicídio. Eles divulgaram, à época, uma foto de Herzog, em sua cela, enforcado com o cinto da calça. Depoimentos reproduzidos pelo projeto *Brasil: Nunca Mais* (1986) explicitam os momentos de tortura enfrentados por ele, com base no depoimento de testemunhas que o viram no local.

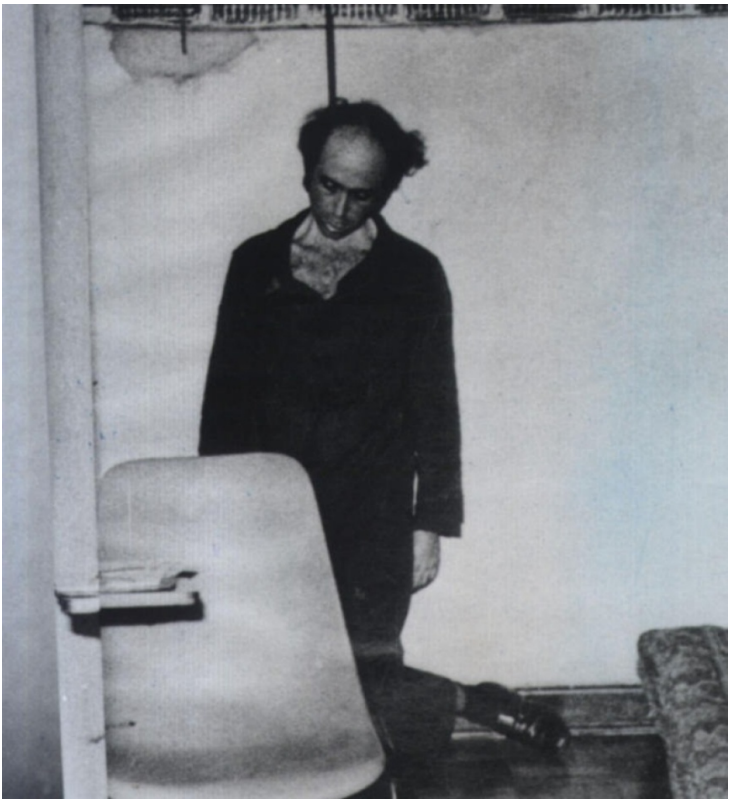


Figura 2 – Imagem de Vladimir Herzog, divulgada pelos militares após seu assassinato
Fonte: Acervo sobre Vladimir Herzog será aberto ao público. *O Popular.* Goiás. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/editorias/cidades/acervo-sobre-vladimir-herzog-ser%C3%A1-aberto-ao-p%C3%BAblico-1.813679>. Acesso em 11 out. 2015.

Ubaldo se tornou uma metáfora ficcional de outros tantos Ubaldos reais.

Medo e paranoia em Ubaldo

As histórias de *Ubaldo, o Paranoico* tiveram início no jornal *Pasquim* e migraram, depois, para a página que Henfil mantinha da revista *IstoÉ*. Lá, ele costumava aparecer de quando em quando, dividindo espaço com os textos opinativos do desenhista, feitos na forma de cartas endereçadas à sua mãe.

As coletâneas de histórias do personagem e a leitura de análise das "Cartas da Mãe" feita por Malta (2012) sinalizam dois possíveis momentos dessa criação de Henfil. O primeiro toma a segunda metade da década de 1970, momento em que o tema da paranoia é o mote do humor das narrativas em quadrinhos. O segundo procura refletir a expectativa da abertura democrática, iniciada em 1979 com o retorno dos exilados políticos (entre eles Betinho, irmão do cartunista) e acentuada com o movimento das Diretas Já, que propunha eleições diretas para presidente da República.

A história mostrada anteriormente, como visto, enquadra-se no primeiro momento. Assim como a apresentada a seguir:

Figura 3 – Delação como tema do humor
Fonte: HENFIL DO BRASIL, 2005. p. 45.

O humor, na história, é construído pelo medo de Ubaldo de ter denunciado o colega João Carlos. Na época, um dos recursos dos militares para obtenção de informações era a infiltração de

olheiros em diferentes segmentos sociais. Passando-se por críticos ao regime, na prática denunciavam possíveis opositores ao sistema.

Pela presença dos cadernos na cena final, depreende-se ser um ambiente acadêmico, possivelmente universitário. Nesse meio, os observadores ficaram conhecidos como "estudantes profissionais", pessoas que estavam lá mais para mapear a situação do que para a vida de aluno propriamente dita. É esse clima que pauta a narrativa.

O que produz humor é que Ubaldo, na verdade, não havia denunciado o companheiro, como sua paranoia levou a crer. Tratava-se apenas de uma mulher que perguntava se ele conhecia o tal João Carlos. Ao final, aos gritos, tenta alertar o colega sobre a delação: "Fuja, João! Eu te entreguei, João!". Enquanto avisa, ele se mantém em cima da moça, "impedindo" que ela chegue até o outro. Das demais pessoas, Ubaldo certamente desperta um misto de curiosidade e espanto, chamando para si a atenção de todos e instando neles sentimentos que podem ser percebidos pelas fisionomias, em particular pelos olhos arregalados.

Sob a ótica de Aristóteles (2003) discutida páginas atrás, a história, de um modo geral, dialoga com duas das espécies de temor que levam ao medo: o de estar à mercê de outros que podem nos denunciar (caso dos olheiros infiltrados pelos militares) e de recear o mais forte (o poderio de repressão mantido pelo sistema militar).

Observando a história de maneira mais pontual, é da classificação de Chauí (2009) que se evidenciam elementos que se articulam mais diretamente com a narrativa, a saber: a repressão, a delação, a tortura, a traição e a censura. O dado relevante é que tais aspectos se fazem presentes mesmo não sendo explicitados aos olhos do leitor. Mas são por este percebidos, dada a metáfora crítica construída por Henfil.

Vejamos mais um exemplo dessa primeira fase:

Figura 4 – Fuga como resposta ao medo
Fonte: HENFIL DO BRASIL, 2005. p. 48.

O personagem é mostrado em casa, dividindo o espaço da sala de TV com o que se supõe ser sua mãe. O aparelho emite a seguinte fala: "O que não podemos admitir... é a ditadura da minoria...". A palavra "ditadura" foi a chave para instaurar o medo e dar vida à paranoia. Entendida como ditadura militar, foi o suficiente para deixar Ubaldo completamente apavorado (segunda cena) e pular do quarto andar do prédio onde estava, em fuga.

A mulher que o acompanhava em casa tenta explicar que se tratava de uma fala do presidente. Sem sucesso. Ubaldo já está longe, com malas nas duas mãos, rumando sabe-se lá para onde. Uma vez mais, ancorado em suas impressões subjetivas e ilusões, o personagem estabelece uma verdade e a vivencia intensamente.

Narrativas como essa levaram o também desenhista Claudius a comentar sobre o personagem numa das seções de cartas da revista em quadrinhos *Fradim*, criada e editada por Henfil. No número 16 da publicação, de janeiro e fevereiro de 1977, e escrevendo de Genebra, na Suíça, Claudius defende não enxergar um clima de paranoia. Nas palavras dele:

> [...] meu sentimento é que chamar um cara de paranoico porque vê perseguição por todo lado – perseguição que existe de fato – acaba por minimizar esta mesma perseguição, fazendo com que ela pareça a criação justamente de paranoicos, de desajustados sociais, de gente que não quis ou não pode embarcar no "sonho". [...] Se Ubaldo está vendo perseguição por todos os lados, se ele se sente perseguido, se ele vê baterem à porta, ele não é paranoico não, ele é um cara que está com os olhos bem abertos. (HENFIL, 1977, p. 41)

A resposta de Henfil sobre Ubaldo toma quatro páginas e meia – as cartas eram impressas na lateral das páginas, ficando o miolo dedicado às histórias em quadrinhos. O desenhista mineiro defende que sua criação não estaria minimizando a perseguição, termo que, segundo ele, é usado "mesmo sabendo que a palavra certa é outra, né?" (HENFIL, 1977, p. 43).

Ele complementa dizendo que a ideia de criar a série foi a

de pôr a nu a questão da perseguição, pouco comentada, no entender dele. Na sua leitura, o que estaria sendo feito com Ubaldo seria jornalismo, um relato sobre o medo:

> Estou informando que em 1976 as pessoas estavam com medo de falar no telefone, por exemplo. E acho que também Ubaldo tira o medo de sua dimensão paralisante, que é justamente quando a pessoa acha que só ela tem medo daquilo. Na medida em que Ubaldo mostra para aquela pessoa que aquilo é geral, doença social, o cara vai procurar discutir aquilo com mais pessoas e aí cair fora do barco que desce a tal correnteza. (HENFIL, 1977, p. 46).

Dessa fase pautada na denúncia do medo, como expõe Henfil, somaram-se outros três personagens, tão paranoicos quanto o protagonista: *Sam*, o tio de Ubaldo; *Ufaldo*, seu irmão (Figura 5); *Folando,* seu censor, que fica grampeando as conversas telefônicas do personagem (Figura 6).

Figuras 5 e 6 – *Ufaldo,* o irmão paranoico de *Ubaldo* (à esq.), e *Fonaldo,* seu sensor
Fonte: HENFIL DO BRASIL, 2005. p. 48.

A segunda fase de histórias de Ubaldo, forma como optamos classificar, insere outros temas pelos quais o país passou a protagonizar a partir do final de década de 1970 e início da seguinte. Outros assuntos passam a servir de tema para as histórias e o medo paulatinamente se torna um tópico secundário. Esse dado é relevante. O personagem passa a sentir menos receio do sistema e tem sua paranoia reduzida. Numa das histórias, inclusive, ele passa

a ter medo de não ter mais medo (Figura 7).

Figura 7 – *Ubaldo* com medo de estar sem medo
Fonte: HENFIL, 2006. p. 158.

As Diretas Já, a abertura política, a redemocratização do país decretaram o fim do personagem, incontornavelmente datado. A morte de Henfil, em 1988, encarregou-se de terminar a produção das demais criações em quadrinhos do cartunista. O Brasil, então, já havia reduzido a quase zero a paranoia dos vários Ubaldos existentes pelo país.

Do exposto, fica claro que o temor (intensificado sempre pelo desespero e pela angústia constante) que leva à paranoia de Ubaldo nasce, como bem assinalou Aristóteles (2003), de um suposto mal iminente, danoso ou penoso. No caso, a verdade estabelecida pelo personagem é a de que ele é uma vítima em potencial da ação repressora do Estado.

E, por isso, tem medo. E se tornou um paranoico. Como

tantos outros Ubaldos.

Bibliografia

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Trad. de Isis Borges da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AUGUSTO, Sérgio. O pingente que deu certo. In: AUGUSTO, Sérgio; JAGUAR (Orgs.). *O Pasquim:* Antologia – Volume I – 1969-1971. Rio de Janeiro: Desiderata, 2006. p. 9-13.

Brasil: Nunca Mais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o medo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 35-76.

ESPINOSA, Baruch. *Tractatus theologico-politicus*. Trad. Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional, 1988.

FERNANDES, Millôr. *Millôr no Pasquim.* Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1977.

HENFIL. *Fradim.* Rio de Janeiro: Codecri, jan. fev. 1977. n. 16.

_____. *A volta de Ubaldo, o Paranoico.* 3. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

HENFIL DO BRASIL. Curadoria de Júlia Peregrino e Paulo Sérgio Duarte. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2005.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio e Janeiro, Objetivo, 2001.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Disponível em: <http://vladimirherzog.org/>. Acesso em 12 out. 2015.

KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários:* nos tempos

da imprensa alternativa. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp, 2001.

MALTA, Márcio. *Henfil:* o humor subversivo. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MALTA, Márcio. *Diretas jaz:* o cartunista Henfil e a redemocratização através das "Cartas da Mãe". Niterói, RJ: Muiraquitã, 2012.

MEYER, Michel. Prefácio: Aristóteles ou a retórica das paixões, por Michel Meyer. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. XVII-LI.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil:* de Castelo a Tancredo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Tárik de. O parto de *Ubaldo, o Paranoico* que virou legião. In: HENFIL. *A volta de Ubaldo, o Paranoico.* 3. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2006. p. 7-8.