

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rompendo as fronteiras do saber: o documentário interativo
Caramuru a Invenção do Brasil sob a ótica da matriz teórica de
Mikhail Bakhtin

GERALDO SEVERINO DOS SANTOS

BRASÍLIA - DF

2007

GERALDO SEVERINO DOS SANTOS

Rompendo as fronteiras do saber: o documentário interativo
Caramuru a Invenção do Brasil sob a ótica da matriz teórica de
Mikhail Bakhtin

Dissertação submetida à Faculdade de Educação, como
requisito parcial à obtenção de título de Mestre pela
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a Dr^a Ângela Álvares Correia Dias
Orientadora

BRASÍLIA – DF

2007

BANCA EXAMINADORA:

Presidente da Banca – Dra. ÂNGELA ÁLVARES CORREIA DIAS – UnB

Membro – Dr^a LAURA MARIA COUTINHO - UnB

Membro externo – Dr^a MARIA DA GLÓRIA N. SERPA - UNICEUB

Suplente – Dr^a WIVIAN WELLER - UnB

SANTOS, Geraldo S.

Rompendo as fronteiras do saber: o documentário interativo Caramuru a Invenção do Brasil sob a ótica da matriz teórica de Mikhail Bakhtin. Geraldo Severino dos Santos. 2007, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília - DF.

1. Educação e Comunicação. 2. Tecnologias na Educação 3. Dialogismo 4. Intertextualidade
5. Heterogeneidade. 6. Análise de imagens

Dedico este trabalho à minha esposa, Roseni, pelo apoio, companheirismo e incentivo nestes longos meses de ausência, destinados à vida acadêmica.

À minha mãe, uma heroína que, chefe de uma família numerosa, sempre nos acompanhou, transformando-se em um exemplo de vida para todos os filhos.

Dedico, ainda, a minha filha Yasmin Vitória, pela compreensão da minha ausência em diversos momentos importantes e sempre ofereceu seu pequeno ombro nos diversos momentos de dificuldade.

AGRADECIMENTOS

Múltiplas pessoas são merecedoras de meus sinceros agradecimentos, entretanto, não poderia furtar-me de citar algumas pela importância que tiveram na realização de meu sonho:

Ao meu pai, *in memoriam*, pelo amor que nos dedicou durante o tempo que Deus nos permitiu tê-lo ao nosso lado.

À Prof^a. Dra. Ângela Álvares Correia Dias, por me apresentar uma nova ótica de olhar o mundo permitindo, assim, construir uma trajetória de mudanças e reflexões para minha atuação como educador.

Ao amigo incondicional Moises Lucas dos Santos pela valiosa contribuição e apoio que contribuíram para um olhar ampliado e crítico sobre as questões que envolveram esta investigação.

Aos outros amigos Prof Cel Fernando Velloso, Cel Fernando Pires, Prof Cap Luis Fernando, Prof Ten Emerson Hartmann e Ten José Dias, Sgt Mauro Façanha, Prof^a Nara e Prof Daniel pelas manifestações de apoio e amizade.

Aos meus sogros, Raimundo e Alaíde, por terem me confiado o que para eles era muitíssimo valioso, sua filha amada; minha eterna amada.

Aos Coronéis Marco Antonio do Amaral Thomé e José Paulo Fernandes, ex-comandante e subcomandante do Colégio Militar de Brasília, respectivamente, pelo apoio para eu realizar este mestrado.

A todos os familiares, amigos e companheiros de trabalho no Colégio Militar de Brasília que direta ou indiretamente participaram desta pesquisa.

A todos os professores, funcionários e colegas de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
Cora Coralina

RESUMO

No processo de comunicação tradicional observamos um distanciamento entre a produção do conhecimento e a realidade do mundo, uma assintonia entre autor – texto – leitor. A rigidez do discurso escolar tradicional, notadamente marcado pelo viés monológico, nos levou a repensar este discurso sob a realidade social e tecnológica atual, no sentido de apontar uma alternativa mais flexível que reconheça as múltiplas redes de conexão na produção do conhecimento. Desse modo, esta pesquisa busca questionar o modo como o conhecimento é concebido e organizado e contrapõe o pensamento positivista que ainda norteia os paradigmas da educação tradicional, procurando evidenciar como a inserção das tecnologias na educação pode imprimir uma lógica mais aberta e flexível nas relações educativas. Essa indagação nos remete ao currículo e à formação de professores e seus significados na sociedade contemporânea na qual se torna necessário questionar e criticar nossas próprias produções e nossa ação educativa, tornando possível um processo de inovação e uma mudança de postura na produção do conhecimento. Para esse fim, apoiados nos conceitos bakhtinianos, buscamos reconhecer a diversidade de gêneros discursivos em *Caramuru: a invenção do Brasil*, suas dimensões dialógicas, intertextuais, hipertextuais e a heterogeneidade constitutiva da obra, para entender que esta proposição nos incita a repensar a formação – inicial ou continuada – dos professores, de forma a elaborar uma visão mais crítica e contextualizada que se oponha ao discurso unificado e reducionista ainda freqüente no discurso pedagógico atual.

Palavras-chave: Educação e Comunicação; Tecnologias na Educação; Dialogismo; Intertextualidade; Heterogeneidade; Análise de imagens..

ABSTRACT

In the process of communication we watch a disruption between the production of formal knowledge and the common, establishing a untuning between the school and the current standards of organization of the society. The rigidity of the traditional school speech, mainly marked for the monological bias, took us to rethink this speech under the social reality and technological current, in the direction to search an alternative more flexible that recognizes the nets of possible connections in the production of knowledge. In this way, this research intends to question the way as the knowledge is conceived and organized and to oppose the positivist thought that guides the paradigms of the traditional education, searching to evidence as the insertion of the technologies in the education can print a more open and flexible logic in the educative relations. This questioning sends us to the resume and to the teachers formation and its meanings in the society contemporary in which it becomes necessary to question and to criticize our own productions and our educative action, being become possible a process of innovation and a change of position in the production of knowledge. For this end, supported in the bakhtinian concepts, we search to recognize the diversity of speech's kinds in Caramuru: *the invention of Brazil*, its dialogic dimensions, intertexts, hipertexts, and the constituent heterogeneity of the workmanship, to understand that this proposal stirs up us to rethink the formation - initial or continued - of the teachers, in the direction to elaborate a more critical and contextualized vision that opposes to the unified and reduchianist speech still frequent in the current pedagogical speech.

Word-key: Education and Communication; Technologies in the Education; Dialogism; intertexts; Heterogeneity; Analysis of images.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE FIGURAS	XI
INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização	3
1.2 Justificativa.....	8
1.3 Problema de pesquisa	13
1.4 Premissa.....	15
1.5 Pergunta	15
1.6 Objeto da pesquisa.....	16
1.7 Objetivo geral	16
1.7.1 Objetivos específicos.....	16
1.8 Motivações	17
2. CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR.....	23
2.1 Dicotomia da escola formal e a experiências não-formais	23
2.2 A integração do conteúdo pela ação interdisciplinar.....	28
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	35
4. TEORIA E ANÁLISE	36
4.1 A constituição da linguagem sob a ótica bakhtiniana.....	38
4.2 Dialogismo e Polifonia	44
4.3 Carnavalização.....	57
4.4 Texto e Intertextualidade	62
4.4.1 Texto.....	62

4.4.2 Intertextualidade	66
4.5 Heterogeneidade	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICE A	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de integração - Modelo de JANTSCH	31
Figura 2 - Jogos Infantis – Pieter Bruegel	69
Figura 3 – Banquete Nupcial – Pieter Bruegel	70
Figura 4 – A primeira missa – Vitor Meireles	73
Figura 5 – Tessitura do processo comunicacional.....	84

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe elucidar a presença e as dimensões dos conceitos de intertextualidade e dialogismo no documentário interativo *Caramuru: a invenção do Brasil*¹. Ao observar tais conceitos bakhtinianos, nosso objetivo é compreender algumas manifestações da educação contemporânea, o discurso por ela produzido e evidenciar a necessidade de repensar essa práxis comunicacional no contexto educacional de uma nova realidade social e tecnológica.

A partir de reflexões sobre o sistema de ensino vigente, bem como sobre as constantes mudanças a que estão sujeitas as relações sociais – sobretudo diante dos avanços tecnológicos – indicam a necessidade de se realizar constantes discussões acerca do processo educacional, para que possamos perceber algumas deficiências e/ou limitações da comunicação unívoca ainda presente na escola e elucidar uma nova estrutura comunicacional que esteja sintonizada com o mundo cultural contemporâneo.

Nos tempos atuais, verificamos que a mediação tecnológica tem uma presença cada vez mais marcante na sociedade e influencia todas as atividades humanas, o que indica ser necessário redimensionar e incorporar abordagens e perspectivas mais amplas e flexíveis apontando alternativas ao modelo de comunicação presente na educação.

Tal propósito objetiva reconhecer as necessidades da sociedade que refletem seus valores e posições em relação a sua estrutura educacional. Neste sentido, considerando que a educação está inserida em um contexto social e produtivo e que necessita estar em

¹ *Caramuru - A Invenção do Brasil*. Direção: Guel Arraes; Roteiro: Guel Arraes e Jorge Furtado; Produção: Eduardo Figueira e Daniel Filho; Produção: Eduardo Figueira e Daniel Filho; Música: Lenine e Carlinhos Borges; Fotografia: Felix Monti; Direção de Arte: Lia Renha; Figurino: Cao Albuquerque; Edição: Paulo H. Farias; Tempo de Duração: 100 minutos; Globo Filmes, 2001

Caramuru - A Invenção do Brasil é uma adaptação para o cinema da minissérie *A Invenção do Brasil*, exibida pela Rede Globo em 2000.

consonância com a realidade sócio-cultural de seu tempo, é preciso questionar os paradigmas em que estão alicerçados e o discurso de modernização da educação proposto na atualidade.

Entendendo o contexto (anacrônico) em que a educação muitas vezes se apresenta, bem como o processo de modernização, defendemos que não podemos restringir tal processo à simples introdução de novos equipamentos na escola, com o intuito de reelaborar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, impõe-se considerações, segundo as quais

A tentativa de resolver problemas políticos e pedagógicos da escola mediante introdução de novas tecnologias constitui o velho e repetido erro de todas as iniciativas de reforma do ensino, promovidas em nível municipal, estadual e mesmo federal, nas últimas décadas. [...] Em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos, somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o. (FREITAG, 1987, p 80 – 81)

Das considerações precedentes, observa-se que a reformulação da educação demanda uma preocupação com todos os níveis educacionais – da educação infantil ao ensino superior. A condição material, com escolas mais bem equipadas com meios eletrônicos e audiovisuais, necessita de estratégias alternativas àquela da mera transferência do conhecimento que tenta reprimir “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – virtudes indispensáveis ao cognoscente”. (FREIRE e SHOR, 2003, p 181).

Sob esta ótica, é fundamental, a nosso ver, repensar a formação inicial e contínua do professor elaborando uma proposta de inovação, calcada em pressupostos teóricos que desloquem o olhar unidimensional, marcado pela rigidez e hierarquia, para um olhar multidimensional que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade, na qual é possível discutir o entrelaçamento de textos e vozes plurais, oriundos de vários focos da cultura, formando uma “rede de conexões entre fatos, entre as palavras, entre as coisas do mundo” (CALVINO, 1994, p. 121).

Nessa perspectiva, propomos refletir como a mediação tecnológica, ancorada em procedimentos e linguagens que tenham o dialogismo e a intertextualidade como elementos fundantes, podem indicar possíveis caminhos para repensar novos processos educacionais diante da pluralização da cultura negada pelo ideal de homogeneidade e do reducionismo que pautam a formação dos professores nas teorias pedagógicas tradicionais.

1.1 Contextualização

O ensino contemporâneo ainda tem seus paradigmas marcados pelo ideal positivista² e de uma sociedade capitalista que necessita formar mão-de-obra e adequá-las as suas linhas de produção. O objetivo de operacionalizar o sistema produtivo influenciou a formação de uma escola que pudesse garantir a perpetuação das relações sociais e produtivas. É o que se observa com a citação subsequente.

Embutida no modelo industrial, a educação em massa ensinava leitura, escrita e aritmética básicas, com um pouco de história e outras matérias. Este era o `currículo aberto`. Mas por baixo dele escondia-se um `currículo encoberto`, ou invisível, que era muito mais básico. Consistia este – e ainda consiste na maioria das nações industriais – em três cursos: um de pontualidade, de obediência e um de trabalho maquinal, repetitivo. O trabalho da fábrica exigia trabalhadores que se apresentassem na hora, especialmente os da linha de montagem. Exigia trabalhadores que aceitassem ordens da hierarquia da gerência sem objeções. E exigia homens e mulheres dispostos a se escravizarem a máquinas e escritórios, realizando operações brutalmente repetitivas. (TOFFLER, 1993: p 42-43)

Nessa mesma vertente de pensamento Machado (2001) questiona o modo como o conhecimento é concebido e organizado, tanto no ensino básico como na própria universidade. O autor observa que existe um processo de assintonia entre a escola e os padrões atuais de organização da sociedade. Machado identifica a cultura ocidental como

² O positivismo é “uma teoria do conhecimento que afirma que só deveria valer como conhecimento o que pudesse ser validado por meio de métodos de observação decorrentes do exemplo definido pelas ciências físicas. [...] Surgiram diversos críticos do positivismo, incluindo Thomas Kuhn, W. Quine, Karl Popper e o pensador da Escola de Frankfurt Max Horkheimer. Entre outras coisas, o ataque de Horkheimer ao positivismo procura demonstrar que os métodos adaptados das ciências não podem ser tomados como o único critério para o conhecimento, uma vez que os positivistas ignoram o fato que o domínio social e cultural, dentro do qual a investigação científica é levada a cabo, representa um fator fundamental na construção do conhecimento” (EDGAR e SEDGWICK, 2003, p. 258)

resultante da matriz do pensamento cartesiano, o que implicou a organização de uma escola baseada na seriação, estabelecendo uma ordem para adquirir o conhecimento, passando cada fase a ser pré-requisito para uma fase subsequente. Desse modo, verifica-se que os sistemas educacionais, que tem suas estruturas fundadas na cultura de administração de verdades absolutas e definições estáveis, não coaduna com a necessidade atual, cada vez mais diversificada, em seus interesses e em sua estrutura social.

Santomé (1998) afirma que a organização da produção, segundo o modelo criado por Henry Ford³, tem reflexo na desqualificação observada na produção em favor de uma homogeneização da mão-de-obra e que também está ligada ao processo educacional. Para ele, as máquinas, cada vez mais, assumem a função de desenvolver atividades mais especializadas e, desse modo, separa o trabalhador da compreensão de todos os processos de produção. Para o autor, “a pessoa que se encontra diante da máquina tem que obedecê-la, o ser humano perde progressivamente sua autonomia e independência para submeter-se às vontades da máquina.” (SANTOMÉ, 1998, p 11).

Nesse contexto, o trabalhador necessita de uma instrução burocrática e racional que o capacite a compor a linha de produção, sem necessidade de compreender toda a complexidade do processo de produção, estando somente habilitado a executar tarefas cadenciadas, rotineiras e predeterminadas pelo ritmo imposto pela linha de produção, excluindo toda espontaneidade e autonomia.

Assim, as filosofias taylorista e fordista conseguiram reforçar os sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, nos quais os máximos poder e prestígio encontram-se no ápice e, à medida que descemos, aparece um maior contingente de pessoas sem

³ Pela época em que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam "homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos"; 3.338; tarefas precisavam de homens de força física apenas "comum", a maioria do resto podia ser realizada por "mulheres ou crianças crescidas" e, continuava friamente, "verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homem com um braço só e 10 por homens cegos", Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais vívida de quanto a superespecialização pode ser brutalizante. (TOFFLER, 1993, p 62 – 63)

possibilidade de iniciativa e de apresentar propostas. Estas estratégias destinam-se também a privar a classe trabalhadora de sua capacidade de decisão sobre o próprio processo de trabalho, sobre o produto, as condições e o ambiente de trabalho. (SANTOMÉ, 1998, p. 12)

O contexto que se observa no modelo de produção taylorista e fordista tem reflexos no sistema educacional que passa a organizar o processo de aquisição de conhecimento de modo fragmentado, dividindo-o em séries e disciplinas curriculares de forma seqüencial e específica para a transmissão de conteúdos e habilidades. O autor esclarece ainda que nesse processo

Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. (SANTOMÉ, 1998, p. 13)

Essa questão indica que o conteúdo cultural presente nas disciplinas visa à preparação de futuros trabalhadores passivos e padronizados, enquanto isso a vivência social dos alunos é negada como componente da formação para o exercício da cidadania. Assim, a escola se furta à responsabilidade da formação de mulheres e homens que pensem e critiquem a sociedade a que pertencem, bloqueando, dessa forma, a formação crítica e autônoma dos sujeitos sociais. Santomé (1998) esclarece que, na década de 60, eram freqüentes as comparações entre as fábricas e as escolas que se apoiavam em modelos positivistas. Os conceitos e linguagem típicos do meio industrial eram comumente utilizados na educação, o que indicava a incorporação dos valores empresariais ao sistema educacional no qual a própria escola é viabilizada pelo mecanismo de mercado e submetida às suas leis, deixando de produzir cultura para produzir mercadoria, transformando, portanto, o educando em um consumidor acrítico e inconsciente.

É a partir da identificação dessa realidade que o autor afirma que os conteúdos culturais presentes na escola tornaram-se abstratos, desconexos e incompreensíveis. O que se verifica é que ocorre uma compartimentação do conhecimento em disciplinas que passa a ser transferido aos alunos de forma pontual e formal com base em abstrações e generalizações

causando assim uma descontextualização dos conteúdos com a realidade cultural dos alunos. O descompasso que se constitui nesse processo de disciplinarizar o conhecimento é o que Machado (2001) identifica como um desequilíbrio nas relações entre a educação e a cultura.

Diante desse contexto, cabe-nos levantar algumas questões sobre a realidade da educação contemporânea e seu sistema de ensino. A percepção de uma escola diferente necessita negar a própria fundamentação filosófica em que a sociedade ocidental se apóia, o que nos traz a necessidade de questionar e refutar os paradigmas cartesianos que impedem uma lógica aberta para o sistema educacional.

Do mesmo modo, identificamos que as novas tecnologias, com suas potencialidades, vêm modificando a sociedade nos mais diversos ramos indicando a necessidade de mudanças no processo de produção do conhecimento face à complexidade da realidade atual. “Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. (Brasil: PCNs, 1999: p 23).

É nesse contexto que a apresentação de nossos questionamentos está em sintonia com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – que propõem reformular os objetivos da educação nacional com o intuito de avançar na busca de novos paradigmas. Entre os objetivos apresentados pelos PCNs está o de alcançar maior interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, poder oferecer à sociedade uma escola que leve o estudante a ter um entendimento mais contextualizado, tornando-o capaz de assumir seu papel de protagonista na construção do conhecimento e do mundo em que vive.

Observamos, assim, a necessidade de questionar a lógica cartesiana avançando na direção de uma maior integração dos conteúdos programáticos da educação considerando uma proposição de comunicação multidirecional nas relações educativas que permita negligenciar os limites impostos pelas disciplinas curriculares levando, portanto, a uma maior interação

entre os diversos componentes curriculares e a realidade social desenvolvendo um espaço mais dialógico na escola, desmistificando o poder autoritário do professor.

A organização curricular que encadeia os diferentes temas e assuntos - de forma lógica e seqüencial – reforça a compreensão fragmentada proposta pelo pensamento positivista, mostrando-se resistente aos avanços necessários e, por estar baseados em um currículo fechado e rígido, muitas vezes ignora o contexto no qual os diversos temas e assuntos são elaborados e expressos, impedindo que os feixes de relações possíveis se articulem e desenvolvam uma teia de significações e produzam um pensamento que contemple as múltiplas facetas do conhecimento. É o que depreende do que se segue:

As relações de poder, os modos de dominação social e cultural – em termos macro e micro – precisam ser considerados porque efetivamente os processos sociais são controlados pelas relações de poder. Eles são ingredientes na constituição das subjetividades, das identidades. O currículo está imerso em relações de poder implicadas nas relações de classe, etnia, gênero. O próprio currículo constitui relações de poder. Elas não estão apenas no poder da instituição, das pessoas, da legislação, mas naquelas relações que impregnam as rotinas organizacionais, os rituais cotidianos. Daí o realce que se tem dado à cultura da escola, além da cultura na escola. (LIBÂNEO, 2005, p 46 – 47, grifo do autor)

Desta forma, torna-se relevante refletir sobre uma nova elaboração que reconheça a heterogeneidade cultural como processo de organização da sociedade crítica e repensar sua estrutura e os processos educacionais diante de novos desafios para continuar atendendo as demandas sociais e culturais que emanam da sociedade, do pluralismo étnico e da grande diversidade cultural. A organização escolar, que prioriza o conteúdo abstrato e descontextualizado e a avaliação formal, que se esgota num tipo padronizado de repostas fechadas e unívocas, não condiz com as necessidades do desenvolvimento do pensamento crítico e com a capacidade de interagir com a multiplicidade de processos que se desenvolvem na produção do conhecimento pelos estudantes em que não se esgota num tipo padronizado de avaliação com respostas fechadas e unívocas. Para tanto, é necessário uma nova abordagem que se mostre capaz de conduzir a uma nova visão do mundo, não somente pela forma de articulação entre os conteúdos, mas que também apresente uma nova arquitetura para as

relações educativas frente às estruturas comunicativas e tecnológicas atuais presentes no mundo globalizado.

O processo de globalização, atualmente tão decantado, promoveu o rompimento de fronteiras, diversificou e disseminou conhecimentos, tecnologias e informações, conformando, por meio do intercâmbio entre sujeitos, uma nova ordem político-social. Essa mudança nas relações entre sociedades levou a reescalonar questões sociais, culturais e educacionais, levando-as, em conjunto, de um plano local para terrenos mais amplos, o que culminou com a reelaboração das diferentes estruturas envolvidas. Assim, para acompanhar a nova ordem globalizada, torna-se essencial que a estrutura comunicacional presente na educação seja revista e reestruturada.

Desse modo, por reconhecermos a existência de uma nova ordem social e de produção baseada nas novas tecnologias e nas novas linguagens que conformam a sociedade contemporânea, e entendermos que o sistema educacional deva estar em sintonia com a realidade social e cultural de um tempo é que buscamos confrontar, neste trabalho, a realidade da escola contemporânea, que ainda mantém um discurso monológico frente a uma realidade que se apóia em uma nova lógica comunicacional aberta e flexível, à luz da matriz teórica de Mikhail Bakhtin, avançando para uma articulação dialógica e intertextual entre os conteúdos escolares e as vozes sociais que emanam do discurso social.

1.2 Justificativa

Estudos sobre a educação, no contexto da sociedade da informação, indicam que, por vivenciarmos uma sociedade em constante mutação, precisamos de um sistema educacional que seja sensível às constantes mudanças que se realizam através do tempo. As mais diversas

expressões e manifestações culturais demonstram a possibilidade de se obter uma nova configuração e re-significação para o campo educacional.

A heterogeneidade das expressões culturais, que permitem expressar as vozes sociais que as compõem, leva-nos à busca incessante de uma realidade que proporcione reconhecer a contribuição que essa diversidade imprime na produção de conhecimento e na formação do cidadão, suplantando as abordagens reducionistas que tentam estabelecer uma diretriz unificadora do mundo.

Esse processo de reconhecer o intercâmbio entre os diversos saberes – formais e não-formais – como pilares para uma discussão sobre a educação e a sociedade atual permite-nos repensar novas contribuições que nos remetam a questionar o processo comunicativo preponderante na educação.

É a partir da negação da comunicação unívoca, unidirecional e de reconhecer a impossibilidade do estabelecimento de verdades absolutas que podemos evidenciar a importância de se reconhecer as diversas vozes presentes na sociedade, como forma de reformular o processo comunicacional que busca unificar o discurso social.

A voz da escola – ou do discurso oficial – que subordina as diversas vozes sociais visando uma unidade de consciência, reconhece as pessoas como receptáculos passivos de serem manipulados e impede, decisivamente, a possibilidade de conferir autonomia aos participantes do processo comunicacional e de participar da vida social de forma autônoma. O ideal de uma sociedade culturalmente homogênea, com sistemas de comunicação buscando produzir mensagens que atinjam toda “massa” de usuários, que organiza seu comportamento e ações, desrespeita as individualidades, as subjetividades e as possibilidades do desenvolvimento de um pensamento crítico. Assim, compreendendo que o conhecimento é um construto social e que se elabora pelos entrecruzamentos entre o individual e o coletivo

presentes nas mais diversas formas de expressão cultural é que podemos entender que não podemos conceber essa produção sem a interlocução e a interação entre os sujeitos sociais.

A coexistência de diversas consciências no plano comunicacional, permitindo a interação entre elas, admite articular relações dialógicas e intertextuais, possibilitando a expressão dos sujeitos sociais. Do mesmo modo, ao se observar como se articulam o presente sistema de comunicação e o de ensino, é possível compreender por que os paradigmas da educação negligenciam a lógica comunicacional multidirecional. Desse modo, verificamos que, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin, podemos buscar uma possível proposta que permita a re-significação da comunicação na escola no contexto da sociedade contemporânea.

Mikhail Bakhtin, estudioso russo do século XX, cuja teoria e obra norteiam nosso trabalho, indica avanços significativos para possibilitar reflexões que conduzam a um processo ou a um movimento, como uma projeção de futuro mais dialógico e polifônico, reconhecendo as relações dialógicas entre as diversas áreas do conhecimento e, ainda, evidenciando o papel das diversas vozes sociais que estão presentes na produção de conhecimento.

Nesse sentido, observamos que a busca em violar a hierarquia proposta pelo modelo linear da comunicação unívoca presente na escola implica propiciar maior articulação dos conteúdos e permitir a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, a transgressão da comunicação linear indica que é indispensável a organização de uma estrutura que viabilize maior ligação entre os conceitos a serem trabalhados. As abordagens dos conteúdos deixam, nesse aspecto, de limitar a ação do aprendiz para potencializar relações entre diversas disciplinas e áreas de saber em um processo de negociação de sentidos e de mediação do conhecimento, abandonando, desse modo, um discurso abstrato para adentrar no processo dialógico – a concretude do nosso dia-a-dia.

As transformações são fundamentais nas quais podemos reconhecer o caráter híbrido do conhecimento e a heterogeneidade que se apresenta no contexto educacional. Nessa perspectiva, a heterogeneidade apresenta-se como resultante da constituição de universos sociais que, dinamicamente, se complementam e se antagonizam, possibilitando uma interação mais ampla entre as diversas expressões culturais com o propósito de abandonar o mecanismo do modelo monológico. Desse modo, verificamos que a expressão máxima desse hibridismo constitui a nossa própria cultura e está relacionada com a produção de novos saberes.

A cultura é construída, tecida por relações sociais, ou seja, é uma produção coletiva formada pelas interações entre os indivíduos e destes com a dinâmica do nosso cotidiano em que, como aponta Geertz (1978), uma *'teia de significados que envolvem o homem'* vai se integrando, se mesclando e se hibridizando como um processo, um fluxo contínuo de associações e dissociações, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço. Nesse sentido, o conceito de cultura é uma rede composta de elementos simbólicos que devem ser lidos e interpretados como algo que produz significação a partir de uma relação dialógica entre eles e a diversidade do meio social. Dessa maneira, o conceito de cultura envolve todas as possibilidades e complexidades de ação humana e se identifica como um processo adquirido por meio de um aprendizado, e não como uma aquisição inata que possa ser transmitida por mecanismos físicos e biológicos. (CORREIA DIAS e MOURA, 2006, p 5)

Do exposto pelas autoras depreendemos que é impossível distinguir uma cultura “pura”, sem a influência de outras que a precederam ou que lhes são contemporâneas, permitindo-nos verificar que o conhecimento proposto pela escola não pode limitar-se a apresentar os conteúdos programáticos de forma descontextualizada, mas necessita incentivar a estabelecer relações e críticas que permitam evidenciar os sujeitos presentes na produção e (re)elaboração do conhecimento. Do mesmo modo, esta reflexão ao ser aplicada ao campo científico-tecnológico, mostra-nos que os limites das disciplinas ou áreas do saber tornam-se objetos potenciais, já que é impossível delimitar com precisão as devidas áreas de atuação.

A existência de um campo de interseção na atuação entre duas ou mais áreas do conhecimento, trabalhando conceitos que lhes são próximos ou comuns, mas com olhares característicos a cada área, admite estabelecer os *links* entre as grandes áreas. É nessa zona de

interseção que se evidenciam o diálogo, o intercâmbio e a interação que possibilitam o fluxo que torna o saber fluido e metamórfico. A essência desse processo é, portanto, a possibilidade de se obter a integração entre saberes, tornando-os abertos e inconclusos.

A lógica comunicacional unidirecional, monológica, determinada pelo estatuto positivista, restringe a elaboração de sentido e a produção do conhecimento por parte do estudante e ainda se mostra limitada por reconhecer as fronteiras entre as diversas áreas do saber. Acreditamos que uma nova pedagogia pode emergir com a incorporação de uma lógica mais aberta. Desse modo, propomos questionar a comunicação inívoa visando vislumbrar uma nova pedagogia que esteja em consonância com a realidade da sociedade atual.

Em seu trabalho, Bakhtin desenvolveu forte crítica à lógica da fala única no processo de elaboração do discurso. O princípio de sua obra apóia-se no conceito do diálogo, que Kristeva (1974) tomará como um novo termo, a intertextualidade. A relação intertextual é, como propõe a autora, uma relação dialógica entre textos, logo, é a negação da monofonia discursiva. É a recombinação do conhecimento como forma de exercer o diálogo entre as diversas linguagens e campos do saber. Este diálogo reconhece a coexistência de diversas consciências, representadas pelas diversas vozes sociais que, interagindo entre si, são sujeitos produtores de conhecimento.

A combinação de múltiplos olhares torna os conhecimentos amplos, fluidos e em constante modificação. O conhecimento com o qual o estudante interage durante o período escolar deve ser capaz de estar em constante mutação para que sua compreensão da realidade seja mais abrangente, produzindo significações individuais e coletivas nas quais o estudante tenha uma ação efetiva. Desse modo, uma nova escola precisa propiciar ao aluno a autonomia necessária para que este seja capaz de transformar e re-significar novas informações em conhecimento, a partir da experiência e da produção de sentido.

Nesta perspectiva, a reflexão sobre o dialogismo e a intertextualidade neste trabalho, a partir da identificação e análise desses conceitos no documentário interativo do filme *Caramuru: a invenção do Brasil* visa embrenhar-se, mesmo que de forma inicial e labiríntica, o que é proposto pelos PCNs: uma maior integração do conhecimento.

1.3 Problema de pesquisa

Observa-se que permanece na escola contemporânea a defesa do professor como detentor do conhecimento. Essa realidade está em desencontro com os pressupostos que defendem uma lógica comunicacional mais aberta e flexível no contexto educacional. Para Bakhtin (2000) "A explicação implica uma única consciência, um único sujeito." (p 338), ou seja, a postura da escola conduz a uma relação incapaz de estabelecer um diálogo com o aluno a fim de se alcançar a contextualização necessária para que os estudantes aproximem o conhecimento escolar da realidade social e cultural em que vivem.

A dinâmica do ensino na sociedade contemporânea, marcada pelos avanços dos meios de comunicação e pela reestruturação social e política desencadeada pelas diversas expressões da globalização, exige uma constante contextualização dos conteúdos programáticos à realidade vivida pelo estudante que é marcada “pela complexidade do cotidiano escolar onde ressoam outros cotidianos – o da família, o da igreja, o do grupo, o da cidade, em que se refratam e se hibridizam diferentes culturas, múltiplas linguagens, imagens e discursos plurais, inclusive aqueles gerados pela mídia.” (ZACCUR, 2002, p 93).

Percebemos que as constantes mudanças que se processam no mundo e/ou em cada local não são acompanhadas pelo ensino. Isso evidencia o desequilíbrio entre a educação e a cultura em uma sociedade que se expande e se moderniza constantemente. Ou seja, há uma ruptura entre o cotidiano dos educandos e a lógica formal educativa com base em abstrações e generalizações dos conteúdos disciplinares.

O nosso entendimento é de que o grande desafio dos educadores é articular o conteúdo escolar e a realidade social do aluno possibilitando que a linguagem e a cultura possam se interagir e se interdependem. Bakhtin (2000) esclarece que há uma "complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo." (p 333). Isso demonstra que é possível a produção de conhecimento em conformidade com a nova realidade que reconheça esta interdependência. Não há, desse modo, a evidência de uma consciência – a do autor, a do texto – mas o encontro e interação de duas consciências, dois sujeitos, dois autores que criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas. É nesse processo de interação que se desenvolve o diálogo, do qual a educação não pode se furtar.

Nesse sentido, “as relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância.” (BAKHTIN, 1997, p. 42). Toda enunciação dirige-se a um interlocutor, é um processo de interação entre dois sujeitos pertencentes a um grupo social. A palavra torna-se um espaço comum aos interlocutores e se expressa na própria cultura.

Nessa linha de raciocínio, observa-se que há um descompasso entre a cultura e a estrutura comunicacional presente na escola. A primeira se caracteriza por ter relação com a coletividade, enquanto a segunda apresenta-se como uma voz única do saber, homogeneizando as falas sociais que produzem o conhecimento. Assim, verificamos que é necessário que o sistema escolar reconheça a dinamicidade com que o conhecimento é produzido socialmente e percebido pelo estudante como uma troca entre sujeitos, pois o estudante vivencia um momento cultural no qual a comunicação é contínua, em constante transformação e ramificada em várias direções. No momento sócio-histórico em que o aluno

está inserido este já não é mais um ouvinte, mas é um interlocutor que interage com os meios e participa da construção de sua realidade social. A complexidade cultural que se desenha nessa interação não pode ser decifrada pelo olhar homogeneizante característico da escola. Assim, torna-se imperioso estabelecer um cenário no qual vários pontos de vista se entrecruzam para permitir uma maior interação na produção de conhecimento, sendo a voz do estudante uma voz ativa.

1.4 Premissa

Nossa premissa básica é a de que uma abordagem dialógica e intertextual permite apontar novas estratégias na proposta dos PCNs com o intuito de estabelecer uma nova estrutura comunicacional nas relações educativas. Dessa forma, a evidência da intertextualidade no documentário do filme *Caramuru: a invenção do Brasil* indica a constituição de uma uma interação entre diversas áreas do conhecimento que vai além de construções associativas e homogeneizadora de conceitos. Nessa abordagem, ampliam-se as discussões sobre o conceito de interdisciplinaridade, além de sugerir uma proposição dialógica entre as linguagens e representações da heterogeneidade de signos presentes na cultura, isto é, buscando uma abertura para se constituir espaços dialógicos que evidenciem a grande diversidade de vozes sociais que interagem na produção do conhecimento.

1.5 Pergunta

Que características presentes no documentário interativo *Caramuru: a invenção do Brasil* indicam a possibilidade da elaboração de uma proposta de trabalho educacional que reconheça a heterogeneidade cultural em busca de uma proposta pedagógica que favoreça uma abertura para que se evidenciem o diálogo e o intertexto como fundamentos do processo comunicativo no ambiente escolar? E quais estratégias podem ser utilizadas para romper com

a lógica discursiva presente na escola, fundamentadas no signo da linearidade e monofonia, e possibilitar uma leitura de materiais culturais reconhecendo a suas dimensões de heterogeneidade, intertextualidade e diversidade discursiva?

1.6 Objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa constitui-se de elementos captados no documentário interativo *Caramuru: a invenção do Brasil* que evidenciam características dialógicas e intertextuais. Importa-nos, assim, a lógica discursiva presente nessa obra, pautada na oposição aos arranjos lineares e seqüenciais e, desse modo, questionar os padrões cartesianos da educação e apontar, assim, para uma proposta de comunicação norteada pelos preceitos bakhtinianos do dialogismo e intertextualidade. Nesse sentido, observaremos algumas tramas discursivas presentes no documentário interativo *Caramuru: a invenção do Brasil* e suas narrativas.

1.7 Objetivo geral

Apontar, a partir do arcabouço teórico bakhtiniano de intertextualidade e dialogismo, um possível percurso metodológico de leitura das diversas manifestações culturais presentes no meio social, especificamente na linguagem audiovisual, que possa apontar novos entendimentos e abordagens na constituição de uma proposta comunicacional, orientada pela matriz teórica de Mikhail Bakhtin, que inovem as relações educacionais.

1.7.1 Objetivos específicos

- Identificar a constituição intertextual na narrativa do documentário interativo *Caramuru: a invenção do Brasil* e apontar para uma abertura possível na prática educativa;

- Evidenciar as manifestações dialógicas na obra analisada de forma que a heterogeneidade que a constitui possa indicar caminhos que levem à prática educativa a possibilidade de elaborar novos discursos que busquem reconhecer as vozes sociais que permeiam as relações de produção do conhecimento;
- Identificar estratégias para a inserção de diferentes linguagens no ambiente escolar levando em consideração a variação de sentidos e leituras resultante da interação de diversos sistemas conceituais.
- Refletir como a mediação tecnológica, ancorada em procedimentos e linguagens que tenham o dialogismo e a intertextualidade como elementos fundantes, permite indicar possíveis caminhos para repensar a comunicação no ambiente educacional.

1.8 Motivações

Nossas motivações para esta pesquisa refletem a identificação, a partir da prática docente, da manutenção do viés monológico e homogeneizador presente na cultura escolar.

Motivado a questionar minha própria ação educativa e constituição como sujeito social é que procurei, a partir da tentativa de reelaborar as relações educativas com meus alunos no ensino médio, inserir outras práticas em sala de aula que rompessem com a monotonia das aulas expositivas, nas quais eu falava, mas não tinha a certeza de ser compreendido. Tentava-se, assim, romper com o modelo comunicacional tradicional do ensino – fundado numa lógica verbalista – fechado, linear e unívoco, centrado na lógica do mecanismo de transmissão.

Uma das alternativas para romper com o modelo comunicacional baseado na “transferência” de informação entre dois pólos, emissor (professor - sujeito ativo do processo) e receptor (aluno), era, a meu ver, inserir nas minhas práticas didático-pedagógicas as novas tecnologias, sobretudo a Internet, que se apresentava como a grande novidade educacional.

A escola era dotada de recursos tecnológicos que pareciam abrir novas possibilidades para utilizar estratégias mais abertas e flexíveis. Contudo, a pouca experiência docente e a formação acadêmica não me propiciavam a garantia para utilizá-los como forma de mudar os paradigmas que alicerçavam minha prática pedagógica. O que conseguia era trocar a metodologia passando da utilização de mapas por imagens no computador. Ou seja, a aula expositiva com o uso do quadro-negro estava sendo substituída pela aula com o uso do computador com projeções em *PowerPoint* e de outros recursos multimídia disponíveis.

Naquele momento não percebia, de forma crítica e reflexiva, que a mera substituição das tecnologias não seria suficiente para tentar renovar a minha prática pedagógica visto que não se verificava uma mudança epistemológica nos procedimentos tradicionais. Nessa perspectiva, a prática que adotava era reduzida a uma visão tecnicista na medida em que tendia a reduzir o computador a um mero veículo que transporta informações, transmite idéias, imagens, sons e administra tipos de exercícios tradicionalmente aplicados por um professor num quadro-negro.

Examinando alguns pontos mencionados acima, podemos inferir que a tecnologia, de per si, não basta para tentar criar novos espaços do conhecimento conforme afirma Akiko Santos:

Ao se aplicarem novas metodologias, novas tecnologias sem a mudança conceitual, aperfeiçoa-se a educação para a reprodução social. Mudar somente a metodologia não significa fazer mudança de paradigma, uma mudança epistemológica. Por isso, a mudança inicial deve ser feita no instrumental teórico dos docentes. (SANTOS, 2005, p 69)

Em uma oportunidade, fui instigado por um aluno a utilizar um filme na sala de aula e me deparei com novos problemas: qual filme? Que relação poderia explorar? Será que eu poderia encontrar uma obra que fosse adequada ao conteúdo trabalhado e à idade dos alunos? A primeira experiência foi constrangedora. Perdi o controle da discussão. Eles discutiam sobre vários temas tratados no filme. Eram trinta opiniões, por vezes contrastantes, mas fiquei satisfeito por atender aos anseios da turma. Consegui observar que minhas leituras do filme

eram diferenciadas das elaboradas pelos alunos e isso me direcionou a buscar estratégias para refletir a respeito e apreender novas possibilidades sobre a utilização das novas tecnologias no contexto educacional.

Recém chegado a Brasília, decidi conhecer novas propostas participando como aluno especial do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UnB, as quais, em minha expectativa, me proporcionariam novas discussões e novos procedimentos teórico-metodológicos que pudessem transformar e recriar minha prática pedagógica. Nesse período, tive contato com o arcabouço teórico bakhitiniano, inicialmente com o Prof Dr. Renato Hilário e, posteriormente com a Prof Dr^a Ângela Álvares Correia Dias, que me levaram a descobrir que outras práticas são possíveis.

Durante a disciplina “Hipertextos Educacionais”, ministrada pela Prof Ângela, foi possível iniciar leituras sobre a utilização das novas tecnologias sob uma nova perspectiva que me possibilitou estabelecer um parâmetro comparativo entre as práticas tradicionais e uma nova abordagem a partir da inserção das tecnologias multimídia no contexto educacional.

Dentre as leituras recomendadas e discutidas em sala de aula, estava o livro *Sala de Aula Interativa*, de Marco Silva (2001) no qual o autor propõe um modelo de comunicação elaborado a partir do conceito de interatividade, entendida como a possibilidade de uma interação flexível, de relação recíproca dos interlocutores numa situação de diálogo e negociação dos saberes. Nesta perspectiva, “interatividade é um conceito de comunicação e não de informática” na qual abandona-se e rejeita-se a lógica de transmissão no que diz respeito às suas estruturas fechadas, unívocas e estabelecidas pela linearidade e pela lógica seqüencial. Ao entrar em contato com estas questões, comecei a perceber que seria possível (pelo menos teoricamente) buscar a construção de uma sala de aula na qual a aprendizagem – seja por meio eletrônico ou não – poderia ser compartilhada com a participação e

cooperação dos alunos. Naquele momento, um novo processo iniciou-se nas minhas indagações: não basta a prática sem a reflexão sobre ela, nem a reflexão crítica em si, ou seja, é necessário articular o conhecimento teórico com a prática.

Outros autores, como Pierre Levy (2000) e Andréa Cecília Ramal (2002), também apontavam novas estratégias metodológicas, teóricas e conceituais que evidenciavam o esgotamento do modelo reducionista de comunicação, uma vez que se atesta a impossibilidade de reduzir a criação e produção de significação a um processo mecânico, tecnicista e reducionista. Esses autores indicaram uma nova dimensão para mim: a questão do hipertexto que evidenciava caminhos menos rígidos entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando múltiplas articulações entre as informações, de modo reticular e rizomático, o que o caracteriza como um conjunto de nós ligados por conexões. Assim, o hipertexto se configura como um mundo não-linear, não sequencial e heterogêneo.

Essas primeiras leituras e as discussões em sala de aula permitiram-me um reordenamento e um reavivamento sobre a minha prática pedagógica, percebendo de forma mais clara que quando me deparei com a questão da inserção das novas tecnologias de informação e comunicação – NTICs – no contexto educacional não havia um questionamento das práticas pedagógicas tradicionais. Eu desconhecia, até aquele momento, a diferença entre utilizar os equipamentos em sala de aula como meio e a utilização das NTICs com o intuito de reelaborar o discurso na prática pedagógica; faltava uma base teórica mais sólida para perceber essa diferença.

Ao me deparar com uma dificuldade de articular a prática com a teoria – que me provocava uma certa confusão e frustração – entrei em contato com o texto de Pedro Demo que me fez sentir menos inquieto:

É comum que a primeira impressão seja de perplexidade. Não sabemos por onde começar, sobretudo se nunca tínhamos metido no assunto. Todavia, é a situação normal de quem se julga pesquisador e não detentor de saber evidente e prévio [...]. Quem parte de evidências, nada tem a pesquisar. O preceito de superação deixa

perplexidade inicial é algo central na formação de uma pessoa. (DEMO, 1985, p. 49 – 50)

A partir do descompasso entre a teoria e a minha prática pedagógica e as incertezas iniciais comecei a perceber o sentido proposto por Paulo Freire no qual defendia o rompimento com a escola bancária como forma de instalar uma nova prática pedagógica. Embora nunca tenha especificamente tratado o termo interatividade, Freire, ao defender um processo comunicacional de ação partilhada, co-participativa e dialógica, abriu as portas para uma forma interativa, descontínua e heterogênea de aprendizagem. Em suas obras, o autor critica o que ele denomina como o monologismo presente na comunicação – em outras palavras, o ensinar como mera transferência de conhecimento – indicando uma nova perspectiva de relacionamento entre emissor (professor) e receptor (educando) numa dinâmica relacional que os manteria em inquebrantável correlação.

Foi também nessa oportunidade que comecei a compreender o sentido do dialogismo bakhtiniano em contraposição ao monologismo, estabelecendo conexões como forma de rompimento com a prática do falar/ditar criticada por Paulo Freire. A partir de várias leituras da abordagem sócio-histórica bakhtiniana⁴ tornou-se possível ampliar a reflexão crítica do uso das novas tecnologias no contexto educacional na medida em que Bakhtin enfatiza que toda criação e produção humana devem ser entendidas a partir da diversidade e da multiplicidade da vida social e cultural. Essa abordagem me demonstrou que os novos meios tecnológicos, ao mediar a relação entre os sujeitos, poderiam abrir possibilidades para a manifestação do hibridismo, da intertextualidade, do dialogismo e da pluralidade de vozes que fazem parte das manifestações e do processo de significação - diferentes linguagens e gêneros discursivos -

⁴ FIORIN, Jose Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Ed Univ São Paulo, 1994.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M Fontes, 2000.

que estão presentes na cultura e que compõem as relações entre os sujeitos. Nessa visão, os novos meios de comunicação e informação necessitariam ser transformados em uma arena discursiva na qual seria possível discutir idéias e construir diferentes pontos de vista sobre o mundo. Os trabalhos de Bakhtin constituíram e, ainda, constituem uma fonte rica e infinita de idéias nas quais eu me ancorei e que me encorajaram a participar do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação na tentativa de compreender a introdução e a inserção das novas tecnologias no contexto educacional a partir da dimensão social, cultural e da linguagem. Assim, a inquietação que nascera tempos atrás em sala de aula, na “interação” com meus alunos, levou-me a esta pesquisa.

2. CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

O que deve ser superado é o discurso vazio e o verbalismo vazio sobre a educação. O que deve ser instaurado é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que permite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive.

Paulo Freire⁵

A educação é uma ação social movida pelo interesse da cultura. É um ato permanente, continuado e inacabado, configurando um diálogo do homem com sua cultura o qual refaz e recria seus conceitos permanentemente ao longo da vida.

O ato educacional envolve a permanente construção de saber, no sentido de refletir criticamente sobre as demandas sociais. Trata-se de uma busca incessante de algo também provisório que se processa em todos os momentos de nossa existência. É um processo de construção coletiva do conhecimento com intenções produtivas nas quais os sujeitos tornam-se agentes e pacientes do saber que, conjuntamente, produzem.

2.1 Dicotomia da escola formal e a experiências não-formais

A discussão sobre a estrutura da escola na sociedade contemporânea gera a elaboração de entendimentos confusos acerca dos termos escola e educação. Eles são tomados, muitas vezes, como sinônimos, o que acaba por gerar confusão ao público em geral, não contribuindo para um avanço em busca da compreensão do fenômeno educativo.

Por essa razão, buscamos diferenciar os dois termos - entendendo que a educação é uma ação abrangente e ocorre em todos os momentos de nossa vida, ou seja, estamos em constante aprendizado que se elabora nas relações sociais cotidianas. Esse processo ocorre tanto na escola – local no qual a educação é organizada segundo um conjunto de exigências legais e baseada em um currículo próprio, denominado por Almerindo Janela Afonso (1989),

⁵ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

citado por Simson (2001) como educação formal, ou ainda em outros espaços sociais como a família, igreja, organizações não-governamentais (ONG), sindicatos, etc. Esses espaços educativos se caracterizam pela realização da educação informal – aquela que ocorre em todos os momentos da nossa vida – e a educação não-formal⁶.

A escola formal é uma instituição indispensável à sociedade, pois é nesta que se torna possível a socialização do conhecimento produzido através de um processo sistematizado para a formação do educando e possibilitar que este possa exercer a plena cidadania.

A educação não formal, embora apresente uma intencionalidade educativa e uma organização de assuntos a serem trabalhados, não está estruturada com a rigidez curricular identificada na educação formal. A flexibilidade na apresentação dos conteúdos e a contextualização, buscando atender cada grupo social em que são desenvolvidas as atividades educativas, levam a educação não-formal a apresentar uma lógica diferenciada no processo educativo.

Nessa modalidade de educação a elaboração do conhecimento ocorre com maior liberdade devido ao fato de a relação de aprendizado não ser marcada por mecanismos de repressão como a avaliação formal, a necessidade do cumprimento de prazos e a existência dos imperativos curriculares. A relação ensino-aprendizagem passa a ser marcada pelo envolvimento, buscando atender as expectativas do público envolvido garantindo, desta forma, a continuidade das atividades.

As atividades educativas não-formais buscam pautar-se pela troca de experiências entre o grupo de educandos e destes com os professores ou responsáveis pelas atividades.

Outra característica que podemos apontar é a busca de uma maior contextualização entre os conteúdos e a realidade socioeconômica e cultural do grupo envolvido. Essa

⁶ Simson e outros esclarecem que a educação não-formal é “ ‘também chamada de escola paralela’, se caracteriza por poder escolher ‘seus conteúdos, métodos e objetivos, livre de constrangimentos das construções oficiais, se dirige a um público não-cativo, por não participar do jogo de atestados sociais que os diplomas estabelecem.” (SIMSON et al., apud Jacobi et al., 2001, p 62)

contextualização torna-se um importante componente na educação não-formal, uma vez que permite o engajamento da comunidade, possibilitando aos educandos tornarem-se partícipes do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a citação seguinte é bastante elucidativa:

As práticas educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão: corporal, artística, escrita, teatral, imagética, envolvendo, por exemplo, áreas ligadas ao meio ambiente, ciências naturais e lógico-matemáticas. Nessa multiplicidade de práticas, encontram-se maneiras de se reelaborarem a valorização da auto-estima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim, abrindo-se 'canais' para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos. (SIMSON, et al., 2001, p 13)

Tal diversidade de expressões utilizadas permite o diálogo entre os diversos grupos que estão envolvidos possibilitando uma maior ressignificação das práticas culturais em seus devidos contextos. Abre-se, assim, uma nova racionalidade pedagógica que desvincula a relação de ensino-aprendizagem das imposições políticas e culturais sem, contudo descaracterizar a importância da escola como instituição social responsável pela socialização do conhecimento e da cultura. O que buscamos discutir é a necessidade de adequar a realidade escolar aos desafios impostos pela sociedade contemporânea por meio de uma busca de um processo comunicativo que facilite uma maior inserção das produções culturais e novas linguagens no espaço escolar. Nesse sentido,

Entre os vários aspectos a serem discutidos, um deles, prioritariamente, deve incluir a questão do programa curricular das escolas, discutindo a sua reformulação como forma de buscar a maior integração entre as disciplinas e destas com a realidade sociocultural dos alunos. (XIMENES, 2001, p 53)

Ao se repetir os modelos pré-concebidos em uma realidade externa, sem considerar o contexto sociocultural dos educandos, torna-se um obstáculo para os professores evidenciar a relação entre as múltiplas facetas que compõem a realidade vivenciada pelos alunos e os conteúdos escolares.

A complexidade da realidade na qual se desenvolve a educação formal não se coaduna com o modelo elaborado nos planos educacionais desenvolvidos pelo Estado. As dificuldades encontradas pelos educadores referem-se à imposição de conteúdos, metodologias de trabalho pedagógico, materiais didáticos a serem utilizados, propostas de elaboração de atividades

descontextualizadas e avaliações meramente quantitativas a serem desenvolvidas e o aspecto da relação institucional representado pela escola no interior da sociedade. A diretividade educacional, representada pelo currículo impositivo e descontextualizado, desconsidera, de certo modo, a diversidade existente no espaço exterior ao muro escolar.

Cumprir dizer que o espaço educativo formal transforma-se em um universo desconectado da realidade dos educandos. Ele nega as narrativas culturais produzidas pelos alunos ou professores. Estes últimos têm ainda a influência dos modelos educativos experienciados nos cursos de graduação que se desenvolvem segundo o modelo que reforça o discurso autoritário e a educação bancária, criticada por Paulo Freire.

Almeida e Siminério (2005) consideram duas perspectivas organização do conhecimento:

Linear, dizendo respeito à história das idéias, como conhecimento se constitui oficialmente dentro de um caráter cumulativo, temporal e evolutivo; e não-linear, caracterizando uma forma de organizar o conhecimento que, ao invés de se remeter ao seu percurso evolutivo, reporta-se ao conteúdo ou significação de idéias, enfatizando a interação e a apreensão globalizante do conhecimento, afastando a possibilidade de um encaminhamento causal. (p. 171 – 172).

A organização linear identificada pelos autores nos esclarece a realidade vivenciada na educação. Esta perspectiva de organização e produção do conhecimento norteia práticas pedagógicas que ainda caracterizam a escola. Do mesmo modo, a busca por uma organização não-linear na produção do conhecimento convive com a realidade linear e, em um embate de proposições, nos impele ao avanço teórico e a negação ou (re)afirmação de teorias pedagógicas.

O reconhecimento destes conflitos nas relações educativas, expressos nas práticas da escola formal, não-formal ou informal, torna possível buscar um processo comunicativo mais dialógico, que reconheça os sujeitos envolvidos e as vozes sociais presentes na escola no intuito de permitir a construção de novos caminhos, seja a partir da análise de experiências anteriores ou de outras que se elaboram a cada momento. Faz-se necessária, assim, uma

reflexão constante no trabalho educativo. O educador necessita estar atento ao momento que vivencia, pois as relações na produção de conhecimento se realizam pela recriação constante de repertórios a partir do cruzamento das experiências de professores e alunos e o conhecimento socialmente estabelecido.

2.2 A integração do conteúdo pela ação interdisciplinar

A cultura escolar, baseada na fragmentação e linearidade do conteúdo, limita a promoção de um trabalho que valorize as ações integradoras.

A defesa de uma metodologia ou modelo de projeto escolar fundado no pensamento interdisciplinar está focada na argumentação de que é necessário integrar as diferentes disciplinas em um mesmo projeto.

Fazenda (2005) em *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* elabora uma cronologia das discussões acerca de uma busca de maior integração no ensino com o intuito de avaliar as estratégias didáticas fundadas no estudo disciplinar. A autora afirma que “o movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 [...], época em que insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e escola.” (FAZENDA, 2005, p 18)

A necessidade de estabelecer diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas curriculares levou os educadores a repensarem a organização curricular com o objetivo de tentar uma sintonia entre as diferentes formas de pensar e estruturar o conhecimento. Nicolescu (2000) analisa níveis de integração identificando fatores que caracterizam uma maior ou menor interação entre os diferentes campos do saber. Para o autor, ao se estabelecer uma leitura a partir de diversos sistemas conceituais, consegue-se a ampliação do conhecimento pelo entrecruzamento das análises realizadas pelas diversas disciplinas.

A seguir, buscamos resumir a sugestão do autor, enumerando-as segundo o grau de integração entre as disciplinas:

Nível de integração	Caracterização
Pluridisciplinaridade	Estudo de um objeto de uma área realizada por várias disciplinas Ex: uma pintura sendo observada pela ótica da

história, da química, da física, etc.

Interdisciplinaridade

Estudo no qual há uma transferência de método de análise de um sistema teórico para outro, podendo ocorrer na aplicação epistemológica e na geração de novas disciplinas.

Transdisciplinaridade

Seu objetivo é estar entre e através das disciplinas na realização do estudo, podendo ocorrer uma abordagem para além do campo disciplinar em busca de uma unidade do conhecimento. “se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 2000, p 16).

Para o autor, três postulados norteiam a metodologia da transdisciplinaridade:

1. *Há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção.*
2. *A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído.*
3. *A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.* (NICOLESCU, 2002, p 45, itálico do autor).

Do mesmo modo, Álvares (2004), em sua dissertação *O ensino do Design: a interdisciplinaridade na disciplina de projeto em design*, nos mostra que a evolução do pensamento em busca de uma maior integração no processo de produção do conhecimento vem ao longo do tempo sendo tratado por diversos autores como Santomé (1998), Fazenda (1995), Jantsch (1995). Nesse processo de discussão teórica também a Unesco organizou congressos sobre o tema que tiveram como resultado a aprovação da *Carta da Transdisciplinaridade*⁷, elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade,

⁷ Em 1986 foi elaborado o primeiro documento internacional que faz referências explícitas à Transdisciplinaridade: *A Declaração de Veneza*, comunicado final do Colóquio “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento” organizado pela UNESCO, em Veneza [...]. Em 1991 realizou-se o primeiro congresso internacional que traz no título a palavra Transdisciplinaridade: *Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI*, organizado pela UNESCO, em Paris, que deu origem a um comunicado final que indica explicitamente a necessidade de uma nova abordagem científica e cultural: a

em 1994, em Portugal. No Brasil, várias obras foram lançadas sobre o assunto e destacamos a publicação de dois livros: *Educação e Transdisciplinaridade I* (2000) e *Educação e Transdisciplinaridade II* (2002).

No trabalho, Álvares (2004) defende que procedimentos que propõem uma maior integração são uma necessidade na produção do conhecimento. Ela nos traz o modelo elaborado por Jantsch (1995) para exemplificar, graficamente, os diversos níveis de integração que são apresentados em cinco níveis: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

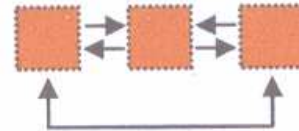
MULTIDISCIPLINARIDADE

Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, nenhuma cooperação.



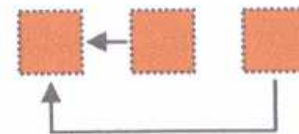
PLURIDISCIPLINARIDADE

Sistema de um só nível e objetivos múltiplos, cooperação mas sem coordenação.



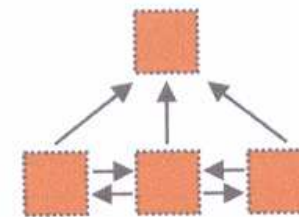
DISCIPLINARIDADE CRUZADA

Sistema de um só nível e objetivos múltiplos onde uma disciplina se impõe por ser considerada mais importante que as demais.



INTERDISCIPLINARIDADE

Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos, cooperação procedendo de nível superior.



TRANSDISCIPLINARIDADE

Sistema de níveis e de objetivos múltiplos, coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.

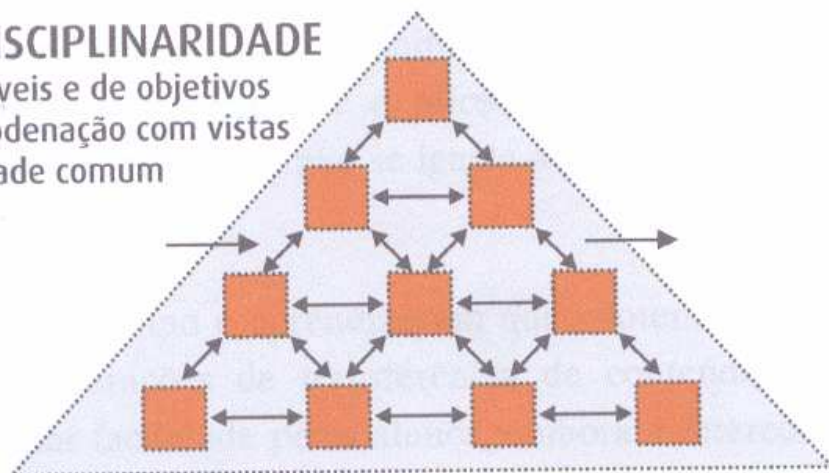


Figura 1 – Níveis de integração - Modelo de JANTSCH (Apud ÁLVARES, 2004, p 103)

Em todos os níveis de integração, observamos que ainda a disciplina é o ponto de partida para a produção das análises e, desse modo, necessita-se reconhecer os pontos de intersecção para que a resultante seja uma análise conjunta.

Estas discussões têm influenciado a organização dos sistemas de ensino que buscam adequar-se à realidade da “sociedade da informação” que se configura na atualidade.

Em função das necessidades impressas pelo desenvolvimento tecnológico e das mudanças no sistema produtivo que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, o Brasil realizou uma reforma no sistema de ensino. O processo de reforma da educação brasileira, iniciado com a aprovação da Lei de Diretrizes de Base – LDB, Lei 9394/96, desencadeou uma série de procedimentos técnico-burocráticos visando adequar a escola a uma nova proposta educacional.

Desse modo, seguem-se à aprovação da LDB discussões que levaram à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – que tratam mais especificamente da organização dos conteúdos no sistema de ensino – considerando aqui a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio – com o intuito de organizar os componentes curriculares nacionalmente e ainda propor uma abordagem pedagógica para se conseguir um novo modelo de educação, em busca de se estabelecer uma ruptura com concepções, valores e práticas até então desenvolvidas.

Algumas limitações podem ser identificadas nesse processo de reforma da educação iniciado pela discussão e aprovação da nova LDB: a verticalização da proposta indica a manutenção da lógica impositiva comum aos preceitos que busca negar. As indicações apresentadas na LDB mantêm forte vínculo com os valores que, até então, nortearam a escola e sua prática pedagógica. No entanto, mesmo com certas ressalvas, observamos que os PCNs e a LDB propõem repensar a educação em busca de adequá-la à realidade de uma sociedade

globalizada, reconhecendo a necessidade de modificações nos pressupostos tradicionais que dominam a escola.

É nesse contexto que se propõe, respeitando a realidade de cada comunidade escolar conforme sugere o Art 26 da LDB, conseguir maior contextualização e interdisciplinaridade para dar maior significação ao que a escola busca ensinar. A base desta proposta é conseguir maior integração entre as disciplinas objetivando uma maior compreensão das múltiplas interconexões que se estabelecem na constituição do conhecimento.

A organização da escola se ressentir de uma proposta que permita um trabalho integrado e contextualizado com o intuito de transformar práticas pedagógicas tradicionais e romper com os limites de cada disciplina escolar.

Para Fazenda (2005), uma postura interdisciplinar permite exercer uma reflexão aprofundada o que leva a uma autocrítica na produção do conhecimento. Essa reflexão precisa questionar os hábitos de pesquisa visando a construir novos caminhos para a educação.

A autora assevera “que interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido” (FAZENDA, 2005, p 11) e que ainda a vivência da relação interdisciplinar, no espaço da escola, é uma proposta que permite lançar olhares diferentes sobre o mesmo objeto, a fim de possibilitar um diálogo permanente com outros conhecimentos e objetiva a produção de diversas leituras que se complementam de modo a conseguir vencer desafios que um olhar isolado ou uma fala única não resolveria.

Nesse sentido, observamos que a interdisciplinaridade é entendida por Fazenda como um processo que “se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas” (FAZENDA, 2005, p 29), semelhante ao que Nicolescu identifica quando propõe os níveis de integração das disciplinas em busca da transdisciplinaridade. A disciplina é uma relação de saberes, organizados de forma sistemática e seqüencial que são apresentados aos alunos com apoio de uma base didático-metodológica e de verificação de aprendizagem como forma de

permitir aos alunos a aquisição de conhecimento. Os limites são estabelecidos dentro de uma área do conhecimento e representam um recorte de assuntos que a escola entende ser essencial ao aluno, e que, de modo geral, se materializam no livro didático.

Desse modo, a escola, ao propor a interdisciplinaridade, necessita reconhecer os limites da disciplina – ou matéria – como fatores a serem questionados e negados para que se consiga romper com as práticas tradicionais. Ainda, precisa ser acompanhada não somente de uma reforma educacional, mas de uma constante capacitação docente que fomente o engajamento do educador e possibilite condições de trocas entre as disciplinas, instaurando um diálogo entre profissionais e áreas do conhecimento.

Se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (NICOLESCU, 1998, p 27)

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa realizada pela análise de conteúdo com o intuito de evidenciar a presença dos conceitos bakhtinianos no documentário interativo *Caramuru: a invenção do Brasil*.

A escolha da análise de conteúdo se deu por considerarmos que essa técnica de investigação permite analisar os mais diversos documentos, possibilitando ao pesquisador reconhecer múltiplos aspectos culturais de nossa sociedade.

As produções culturais apresentam-se como um material rico e valioso por evidenciar várias características sociais permitindo assim reconhecer momentos de ressignificação social, subsidiando a investigação sobre os processos de mudanças sociais e culturais. Desse modo, como afirma Gil (1999) “os documentos de comunicação de massa, tais como jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão, constituem importante fonte de dados para a pesquisa social” (p 164).

Nessa perspectiva, na trajetória de nossa pesquisa, preocupamos com o fenômeno da linguagem, das diversas expressões de nossa cultura presentes em nosso objeto buscando, a partir da análise e exploração, reconhecer os conceitos bakhtinianos da intertextualidade e do dialogismo e de outras categorias em que estes se desdobram.

Desse modo, a presente pesquisa buscou elucidar que as diversas expressões e manifestações culturais presentes em nosso objeto buscando evidenciar que a heterogeneidade que o constitui demonstra a possibilidade de se ressignificar o processo comunicativo, configurando uma nova postura que nos levem a reconhecer a relevância de uma comunicação aberta e flexível nas relações entre os sujeitos. Assim, observamos que um novo processo comunicativo a importância deixa de estar na mensagem ou no meio para voltar-se para as relações que se estabelecem entre sujeitos e o reconhecimento das vozes sociais que constituem o discurso.

4. TEORIA E ANÁLISE

Ítalo Calvino, como Francis Hartog, e como qualquer historiador neste começo de século XXI, sabem que o tecido histórico está feito de uma rede de analogias e interpretações, que partem do texto, do objeto material, do documento, mas que são abstrações interpretativas, porque, no limite da verificabilidade, “não sabemos o que aqueles textos e estátuas querem dizer”, mas podemos explicar o nosso ponto de vista e tentar estabelecer uma rede de relações e analogias o mais abrangente possível que possam vir a dar-nos uma, não roda, explicação de aquela realidade histórica.

Rafael Ruiz⁸

A presente pesquisa pretende analisar o documentário audiovisual, *Caramuru: a Invenção do Brasil*, de Guel Arrais e Jorge Furtado. Esta produção pertence a um conjunto de atividades desenvolvidas no Brasil para comemorar os 500 anos da chegada dos portugueses em nosso território. Seu roteiro inicial foi produzido para a minissérie *A Invenção do Brasil*, exibida pela Rede Globo e, posteriormente, foi adaptada para o cinema com o título *Caramuru - A Invenção do Brasil*, cuja versão em DVD traz o documentário interativo que se configurou em nosso objeto de pesquisa.

O documentário faz parte da minissérie que ao introduzir o tema “descobrimento do Brasil” apresenta um material didático-pedagógico no qual “inverte papéis e situações, mistura imagens de universos e tempos diferentes que dialogam com o presente e rompem com a narrativa linear” (MEDEIROS, 2005, p. 1) contrastando com outras produções que se preocupam em lembrar fatos de nossa história dentro da lógica da linearidade e da sequencialidade perdendo de vista a complexidade histórica do processo.

A nossa opção não estava somente baseada na organização da obra, mas também no histórico do diretor que se caracterizava por mostrar em suas produções novas formas discursivas (re)elaborando a forma de se produzir obras para o cinema e televisão.

⁸ RUIZ, Rafael. *Novas Formas de abordar o ensino de história. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. KARNAL, Leandro (Org). Editora Contexto: São Paulo, 2003, p 91.

A produção *Caramuru: a invenção do Brasil* traduz um processo intertextual e hipertextual, elaborando uma teia de relações que quebra a linearidade configurando um rizoma que nos permite o entrecruzamento de diversos recursos verbais e não-verbais na constituição do texto. Esse procedimento abre espaço para o descentramento da arquitetura do texto remetendo a diversas expressões a partir da utilização de recursos gráficos variados. Nesse movimento hipertextual e intertextual em que se desdobra a narrativa do documentário, configura-se uma metáfora de um texto plural, inacabado. O modo fluido e labiríntico, de construções circulares, que vão e vem, desenhando uma rede de relações como é próprio do processo da produção do conhecimento. Nessa rede se desenham fios que perdem as pontas no desenrolar da narrativa transfigurando em um texto sem origem que não se pauta pela busca de encontrar um fim. A abertura da obra em tela nos indica que

a descontinuidade do hipertexto é inerente a qualquer meio, e nesse sentido podemos observar que não se manifesta de uma única forma de leitura – uma leitura linear – mas várias possibilidades em que seu sentido é construído no contexto da produção da leitura do texto, num jogo de fluxo e refluxo do significado que faz do processo hipertextual um movimento sempre dinâmico de significação. Neste sentido, a univocidade do autor é substituída pela plurivocidade da diversidade das vozes sociais que são evidenciadas no hipertexto. A multiplicidade de signos na apresentação do texto também privilegia e evidencia a heterogeneidade de discursos que entrelaçam nas redes intertextuais ou intratextuais, eliminando, assim, o tom monológico, para atingir o dialógico. (CORREIA DIAS e SANTOS, 2005, p 215)

Desse modo, observa-se que o resgate do discurso histórico presente na obra é marcado pela heterogeneidade, pela contraposição de visões, sobreposição de discursos e pelo diálogo entre eles - o que é linear se dissolve na narrativa e permite um ir e vir - convidando o espectador a novas e múltiplas interpretações.

O arcabouço teórico de Bakhtin tornou-se a matriz teórica desse trabalho por possibilitar múltiplas leituras de produções culturais, configurando uma contribuição significativa para as ciências sociais ao permitir ao pesquisador utilizar as mais diversas produções em sua exploração na busca da compreensão do fenômeno comunicacional que se estabelece nas relações em nossa sociedade.

4.1 A constituição da linguagem sob a ótica bakhtiniana

Nas reflexões sobre uma filosofia da linguagem, Bakhtin opõe-se à corrente de estudos lingüísticos que desconsidera o enunciado (a fala) na conformação do objeto de estudo da lingüística. Para o autor, a oposição entre o enunciado – como um ato individual – e o sistema da língua – como um fenômeno social, como propõe Saussure em seus estudos lingüísticos, desconsidera os diversos gêneros do discurso.

O autor esclarece que, segundo o entendimento de Saussure, a fala “não poderia ser objeto de estudo da lingüística. Na fala, os elementos que concernem à lingüística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto ‘é acessório e acidental’” (BAKHTIN, 1995, p 87). Segundo o mestre russo, a maioria dos lingüistas compartilha esta mesma posição, ou seja, preocupam-se com a estrutura interna da língua, seus sistemas lexicais e gramaticais, sem considerar o contexto social, histórico e temporal em que a língua está inserida, o que seria um equívoco. Na interação verbal

portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são indispensáveis quanto a forma da língua para um entendimento recíproco entre locutores. Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter valor normativo: eles lhe são dados, não é ele quem cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua, do modo concebido por Saussure [...] que opõe o enunciado como um ato puramente individual, ao sistema da língua como um fenômeno puramente social e prescritivo para o indivíduo. (BAKHTIN, 2000, p 304, itálico do autor)

O autor afirma que “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social” (BAKHTIN, 1995, p 70). Ele enfatiza que a função central da linguagem é a comunicação. Em toda expressão comunicativa, o outro está presente, seja na interação verbal, seja na produção de um texto e estes textos estão em diálogo com outros textos e com o leitor. Assim, se a linguagem se constitui como um produto das relações sociais, um estudo que não reconhece o enunciado desconsidera um fato importante da língua. Ao afirmar que “a interação verbal

constitui [...] a realidade fundamental da língua” (BAHK TIN, 1995, p 123) ele está negando a objetividade da estrutura normativa.

A linguagem, por ser um construto social, é um sistema dinâmico que se elabora em diversas realidades sócio-históricas. Garcez (1998), seguindo o pensamento de Bakhtin, afirma que a linguagem precisa ser compreendida a partir da sua natureza sócio-histórica.

Para a autora:

a língua é um produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação. Essa indeterminação provém do fato de que nenhum enunciado tem em si mesmo, isoladamente, condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca, ou seja, a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos, e só na associação entre os diversos contratos sociais – situação, contexto, relação entre interlocutores, leis convencionais e sistemas de referência – pode-se chegar a determinação de um enunciado. A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo lingüístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição. (GARCEZ, 1998, p 47 – 48)

É por isso que Bakhtin considera que o objeto da lingüística não pode ser a língua, como propõe Saussure, mas a interação verbal. A teoria do discurso bakhtiniano considera o diálogo como elemento fundamental da comunicação, logo também da língua. Assim, as diversas formas de expressão da comunicação humana estão presentes na trama dialógica do sistema social na qual se evidenciam diversos textos de signos diferentes. As diferentes manifestações culturais, vistas como signos organizados no processo de comunicação, interagem entre si estabelecendo um diálogo entre textos diversos, configurando uma rede dialógica e intertextual.

Observando o exposto acima, verificamos que a linguagem assumida no documentário é mutável e rica, proporcionando uma impressionante gama de referências intertextuais sobre o descobrimento do Brasil. Utiliza-se de diversos discursos para a constituição de cada cena sem buscar manter um “padrão” único ou hierárquico entre os recursos e as linguagens para produzir sua narrativa.

Narrar, no contexto do presente trabalho, significa:

contar histórias, tecer enredos, criar personagens, fundir imaginação e realidade: coisas sonhadas, vividas, o que podia ter sido e não foi, o que pode vir a ser, saberes de diversas raízes, de diferentes procedências, constituem a matéria prima do texto narrativo.

Ao narrar, transformando-nos imaginariamente em outras pessoas, vivemos outras histórias. Assim, recuperamos a capacidade de perceber o mundo, o gosto de contá-lo e recontá-lo sem que a magia desapareça, sem que se perca a poesia de saber e ao mesmo tempo não saber: imaginar, tecer possibilidades infinitas de novas histórias, novas formas de repetir o mesmo que nunca seria exatamente o mesmo, mas que se renovará, se fecundará de novos sentidos, porque foi narrado. (AMARAL, ANTÔNIO e PATROCÍNIO, 1991, p 30)

Desse modo, o prazer de contar e recontar é apresentado em *Caramuru* pelo entrelaçamento de vários gêneros discursivos provocando um efeito múltiplo de cenários e narrativas constituindo uma obra híbrida.

A composição narrativa baseia-se numa ampla rede plural e heterogênea de linguagens: documentários jornalísticos, filmes, imagens computadorizadas que remetem aos *games*, *cartoons*, pinturas, mapas, músicas, literatura e narração (realizada por Marcos Nanini). O documentário estabelece, desse modo, uma justaposição dinâmica entre a narração e as imagens para permitir a construção de sentidos. A narrativa não se prende a uma produção de imagens que represente visualmente o texto narrado. Pelo contrário, a relação entre a oralidade e o texto imagético muitas vezes se torna desconexa e até contraditória.

Essa contradição entre a informação visual e a oral pode ser ilustrada no trecho em que Marcos Nanini narra (conta a história) do retorno de Vasco da Gama à Lisboa:

*Nas primeiras horas da manhã do dia 9 de setembro de 1499, os sinos de todas as igrejas de Lisboa repicavam em sinal de regozijo. O comandante Vasco da Gama estava enfim retornando a Portugal depois de dois anos e dois meses além-mar. Tinha navegado pelas águas de dois oceanos, sangrara quase vinte mil quilômetros e havia descoberto o caminho marítimo para a Índia. O povo nas ruas comemorava o alvorecer de uma nova era. O mundo nunca mais seria o mesmo.*⁹

As imagens que retratam a narração são vistas a partir da cobertura jornalística de uma manifestação popular nas ruas dos EUA ao receber os astronautas que retornavam da Lua, nas quais o narrador contrasta, de forma irônica, os dois episódios históricos:

Os astronautas não encontraram nada na Lua. Trouxeram algumas pedras. Vasco da Gama encontrou uma civilização muito mais rica que a sua. Trouxe almíscar, porcelanas, rubis, esmeraldas. E o produto mais valioso de todos: pimenta.

A comparação estabelecida indica a importância do feito realizado pelos antigos navegadores em um tempo em que a tecnologia náutica ainda era pouco desenvolvida. Em outro ponto, os autores retomam o processo dinâmico de leitura que coloca em jogo o passado e o presente ao estabelecer relações entre os efeitos tecnológicos da modernização engendrada no final do século XX e o tempo das grandes navegações ao falar sobre a produção dos mapas.

A importância que tinham os mapas na época das grandes navegações pode ser comparada com a importância dos satélites hoje em dia. Embora estejam a cerca de 25 mil metros de altitude, esses satélites conseguem fotos tão detalhadas, que permitem ver até um mapa na mão de um homem. Hoje um mapa pode ser feito com absoluta precisão em poucos segundos, mas em 1500 os mapas eram desenhados a partir das medidas feitas pelos navegadores em suas viagens pela costa. Fazer um mapa podia levar muitos anos.

Segundo Maria Esther Maciel, Peter Greenaway, um cineasta contemporâneo – fascinado por mapas – aponta que

na era moderna os mapas deixaram de ser poéticos para se transformar em meras ferramentas para o nosso senso de direção, passando a ser admirados precisamente por causa da exatidão e rigor de suas linhas e indicações. Mesmo assim, pondera, os mapas continuam tendo a potencialidade de nos mostrar, silenciosamente, onde estamos, onde estivemos, onde estaremos ou poderíamos estar, abarcando várias temporalidades em um mesmo espaço (MACIEL, 2004, p. 78)

Ainda segundo a autora, para Greenaway, um mapa é um signo da referencialidade e imparcialidade, contudo representa a subjetividade de quem mapeia, ou seja, o mesmo espaço pode ser mapeado segundo a imaginação do cartógrafo, “[...] um mesmo segmento de terreno pode ser remodelado, reorganizado, recolorido [...]”(MACIEL, 2004, p 78) representando a conjuntura em que foi produzido.

⁹ As inserções em itálico são transcrições da narração do documentário *Caramuru: a invenção do Brasil* que é um apêndice desta pesquisa.

Um outro contraste apontado no discurso de *Caramuru* trata das visões e percepções conflitantes de tempo e espaço na forma de ver o mundo entre os índios e portugueses no período do descobrimento.

Os europeus naquela época acreditavam na existência de um paraíso terrestre semelhante ao descrito na Bíblia. Eles acharam que poderia ser aqui.

Os tupiniquins acreditavam na existência de uma terra sem mares, que ficava além do mar, onde ninguém morria e para onde um dia eles seriam levados e os navios portugueses pareciam vir de lá.

Neste entrelaçamento híbrido e desencontrado, o documentário vai se constituindo como um espaço em que a diversidade e o antagônico têm expressividade na construção de sentido. Ao abandonar o discurso totalitário e rígido, monológico e linear, o jogo discursivo permite a elaboração de uma narrativa dialógica. O direito à dúvida constante – marcado pela variedade, ambigüidade e instabilidade – permite que o espectador também participe da construção de sentido. Desse modo, não oferece ao espectador/leitor uma visão homogênea e contínua da história comum nos livros didáticos, como, por exemplo, descreve Mendes Junior, Maranhão e Roncari (1979) sobre a expedição de Cabral e conseqüente chegada dos portugueses ao Brasil.

Dessa necessidade derivou a formação da maior e melhor equipada frota que jamais zarpara de portos ibéricos: a armada do Almirante Pedro Álvares Cabral, alcaide-mor de Azurra e Senhor de Belmonte, composta de treze naus e cerca de mil e duzentos homens. Entre os chefes da expedição haviam marujos de grande conhecimentos marítimos e experiência náutica, como é o caso de Nicolau Coelho (um dos capitães de Vasco da Gama), Bartolomeu Dias e Duarte Pacheco Pereira. Partiram os navios no dia nove de março de 1500 da praia de Restelo. Em vinte e três do mesmo mês, desapareceu a embarcação comandada por Vasco de Ataíde, reduzindo para doze naus a frota cabralina. Afastando-se do litoral africano, no dia vinte e um de abril, inequívocos sinais de proximidade de terra – com salienta Pero Vaz de Caminha em sua carta de ‘achamento’ do Brasil.

Na manhã seguinte avistou-se um monte, ao qual chamaram Pascoal (era a semana da Páscoa). Estava descoberta a Terra de Vera Cruz (depois, Santa Cruz, hoje Brasil). (MENDES JUNIOR; MARANHÃO; RONCARI, 1979, p 56)

O documentário fez a opção de produzir um efeito de abertura – vislumbrando mais de uma possibilidade para compreender a concepção do nosso passado histórico.

Dia 19 de abril, estamos sobrevoando o litoral brasileiro. Daqui a três dias vão chegar os portugueses liderados por Cabral. Se

olharmos com atenção seis léguas mais ao sul da enseada onde Cabral vai desembarcar, vamos distinguir Diogo Álvares, que conseguiu chegar exausto até a praia. Além de salvar sua vida, ele descobriu o Brasil três dias antes de Cabral.

As especulações e imprecisões sobre o tema estão presentes no próprio título da obra *Caramuru: a invenção do Brasil*. A ambigüidade entre os personagens e detalhes históricos cria uma lacuna entre o narrado e o acontecido gerando bifurcações sobre o tema que nos levam a multiplicar os caminhos na reconstituição do fato e nenhum destes poderá ser considerado o único. Essa trama acentrada que se constitui na narrativa textual do documentário é marcada pela heterogeneidade e relativização que impedem uma interpretação totalitária e única da realidade histórica.

A multiplicidade da obra em análise vai se constituindo em uma arena na qual convivem simultaneamente diversas vozes sociais tornando-se uma alegoria de nossa sociedade e retrata o povo brasileiro com sua miscigenação racial e hibridização cultural. Em contraste, os livros didáticos, como na citação acima, descrevem apenas os portugueses, seus capitães (agentes da história) sem referência aos povos que aqui viviam.¹⁰

¹⁰ Eduardo Bueno (2003) inicia sua obra, *Brasil: uma história*, referindo-se à pré-história do Brasil e ao Brasil Indígena para só depois iniciar a parte de nossa história marcada pela chegada dos Portugueses. Esta posição do autor demonstra o reconhecimento da diversidade preexistente à chegada dos portugueses e que esses tiveram que conviver em sua permanência no território brasileiro.

4.2 Dialogismo e Polifonia

Como forma de elaborar uma crítica ao discurso autoritário e monofônico, a obra de Mikhail Bakhtin desenvolve, dentre outros, os conceitos de dialogismo e polifonia, que, às vezes, são empregados como sinônimos. No entanto, há que se distinguir esses dois conceitos bakhtinianos, como propõe Diana Luz Pessoa de Barros “reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso, empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele que são percebidas muitas vozes” (BARROS, 1997, p 35).

Neste trabalho, o dialogismo é entendido como a manifestação das múltiplas vozes que se expressam em um discurso e o “[...] aspecto do dialogismo a ser considerado é o do diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instalam no interior de cada texto e o define [...]” (BARROS e FIORIN, 1994, p 4). Dessa forma, ao observar tal definição, torna-se possível reconhecer os múltiplos contatos que se estabelecem no interior de um discurso, articulando diversos textos e permitindo reconhecer o embate que as diversas vozes sociais desenvolvem em sua elaboração. Como consequência, conforme Dahlet (1997), o diálogo permite conceber o discurso como resultado de uma produção conjunta, (in)acabada e lançar um novo olhar sobre a produção do conhecimento.

A formulação do conceito de dialogismo, por Bakhtin, se deu no início do século XX, numa proposição de identificar – mediante análise e crítica – na produção literária realidades que subvertam o discurso monológico, característico do pensamento filosófico positivista. Ao desenvolver o conceito de dialogismo, relacionando-o à constituição do discurso, introduziu o de polifonia, como forma de caracterizar um texto no qual se expressam diversas vozes sociais, numa contraposição à monofonia, em cujos textos se mascaram essas mesmas vozes, fazendo-se ouvir uma única voz, como se constituem os discursos autoritários.

A oposição ao monologismo é expressa pelo rompimento com o discurso linear e seqüencial, observando a correlação entre os vários discursos que se entrecruzam e podem ser reconhecidos no interior do texto. Essa inter-relação permite, ainda, a multiplicidade de signos na apresentação do texto, privilegiando e evidenciando a heterogeneidade de vozes que se entrelaçam nas redes intertextuais ou intratextuais. Nesse sentido “[...] os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir” (BARROS e FIORIN, 1994, p 4).

A configuração do diálogo no interior do texto permite que este seja sempre uma obra em constante produção, por aceitar ser ampliada continuamente. O discurso é um ato que tem uma evolução ininterrupta, uma criação contínua, logo, inacabado. As expressões textuais se transformam mutuamente e o discurso é reelaborado a todo instante o que permite que uma nova voz passe a se expressar no interior deste.

A transgressão da norma linear, na produção literária, é vista por Bakhtin como um avanço na produção de conhecimento. Dar voz ao outro, conforme Bakhtin identifica na obra literária, é uma premissa básica para a constituição do diálogo. “o diálogo *self*¹¹ /outro é desenvolvido em termos de um intercâmbio de significados de vida e não de formas mortas [...]. É uma atividade, um ato constantemente executado, algo em movimento mais que um estado ou localização” (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 264). O Eu e o Outro detêm papéis similares na formulação do discurso, que está em permanente mutação. Ambos ocupam lugares equivalentes na produção de conhecimento, tecendo conexões entre todas as enunciações. O texto se apresenta como uma rede de significações, determinadas por fios

Self – prefixo do inglês que significa de si próprio, correspondente ao eu, pessoa, individualidade.

Uma enunciação sempre se dá entre um *self* e um outro e constitui as elaborações primordiais da auto identificação. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 226).

dialógicos que se completam e se entrecruzam, criando novo sentido a cada momento da interpretação. Desse modo, não há uma pré-determinação do sentido: este se constrói de acordo com as ligações e articulações que cada leitor realiza.

O diálogo bakhtiniano apresenta-se, assim, como comunhão de saberes em igualdade de valor. Devido ao fato de as vozes sociais terem a mesma amplitude, no diálogo de Bakhtin, há a possibilidade de entendimento mútuo na produção de conhecimento, ainda que nela se expressem, também, o conflito, a divergência e as diversidades. O embate de idéias é uma expressão de troca, jamais – sob a ótica bakhtiniana – pode ser entendido como fator de incomunicação. O diferente não é um ruído no processo comunicativo, mas uma voz que ganha expressividade na produção de conhecimento.

Segundo Bakhtin, o enunciado monológico não aceita o diferente. Este é interpretado como um sinal destoante no processo de comunicação tradicional. A mensagem, nesse contexto, é produzida para ser introjetada, ainda que não compreendida, pois já vem fechada, orientada para uma leitura com significação pré-determinada, ignorando o contexto sócio-cultural e os sujeitos envolvidos na relação comunicativa, logo, a mensagem, mostra-se superior ao interlocutor.

Bakhtin indica que a natureza do processo dialógico potencializa a organização de elos comunicativos, incitando a formulação de uma cadeia aberta, ilimitada, marcada por enlaces reais e virtuais e que elege a auto-suficiência dos sujeitos participantes.

O ambiente dialógico contém uma dinamicidade interativa que permite a plurivocidade que transforma e redefine a mensagem ou o texto. A simples assimilação, proposta pelo pensamento monológico, dissolve-se frente à reciprocidade do diálogo bakhtiniano. Assim, verificamos que no dialogismo não há espaço para a passividade diante da mensagem. O sujeito necessita, para além da internalização do saber, criticar, responder, refutar, contradizer, produzindo, conjuntamente, o conhecimento.

A relevância deixa de estar na mensagem ou no meio, voltando-se para o processo. A natureza polissêmica do diálogo impele à produção de múltiplos sentidos – que são congêneres ao contexto – e à realidade histórica dos sujeitos envolvidos. As significações que cada sujeito imprime ao texto não negam sua essência, mas ampliam e redefinem seu sentido. A compreensão passa a ser apenas uma das etapas do diálogo, e este se concretiza na inter-relação do texto/mensagem com a subjetividade do leitor. O enunciado é recomposto em consonância com o contexto no qual é apresentado, permitindo a verticalização do saber.

Essa relação texto/contexto equipara-se à relação bakhtiniana *self* / outro, não só na estrutura ecológica, como ainda nos valores ligados a cada um de seus pólos. Um *self*, ou um texto, nunca podem alcançar completa autonomia, mas, quanto menos cada um deles é determinado por seu ambiente local, mais livre é ele para viver e ter significação em outros contextos (vida e significado se equivalem no pensamento de Bakhtin). (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 230)

Observamos deste modo que, com base nos pressupostos bakhtinianos, o poder da comunicação só se revela em sua plenitude quando permite a interlocução e a interação entre os sujeitos do processo de comunicação. A coexistência de diversas consciências no plano comunicacional, permitindo a interação entre elas, admite articular relações dialógicas em toda parte.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN: 1995, p. 123).

A crítica de Bakhtin à lógica da fala única, monológica, na elaboração do discurso é retomado por Kristeva (1974) que elaborou o termo intertextualidade a partir do diálogo bakhtiniano. A relação intertextual é, como propõe a autora, uma relação dialógica entre textos; logo, é a negação da monofonia discursiva, ou seja, é a recombinação do conhecimento, a partir da interação entre textos, como forma de exercer o diálogo entre as diversas linguagens e campos do saber. Esse diálogo reconhece a coexistência de diversas consciências, representadas pelas diversas vozes sociais que, interagindo entre si, são sujeitos

produtores de conhecimento. A combinação de múltiplos olhares torna o conhecimento amplo, fluido e aberto.

Kristeva (1974) estabeleceu uma tripla dimensão para o texto constituída de: um sujeito de escritura, o leitor, ou como a autora coloca, o destinatário, e a terceira representada pelos textos exteriores. Este conjunto está em constante diálogo e, desta forma, todos estão presentes no discurso de uma obra. “o destinatário está incluído, apenas, enquanto propriamente discurso.” (Kristeva, 1974, p 63). O discurso que está sendo escrito e os textos externos estão em permanente diálogo. A autora, para elucidar como este processo se realiza, distribui os elementos do diálogo em dois eixos perpendiculares entre si: no horizontal estão o autor e o leitor e no vertical estão as outras obras; o ponto de interseção entre os dois eixos é onde se evidencia o diálogo na sua plenitude.

A idéia de diálogo, no entanto, é mais ampla que a simples recorrência dos elementos autor-leitor-contexto. A concretização do diálogo só ocorrerá se a obra permitir a abertura a novas contribuições. Abrir espaço para que exista a perspectiva de uma constante inserção de idéias e múltiplas interpretações é o princípio norteador do dialogismo. A incompletude que conforma uma obra inacabada, aberta, a ser completada por um terceiro é a caracterização da infinitude da obra, como propôs Umberto Eco em a *Obra aberta* (2003).

Nesse sentido, verificamos que a estruturação do documentário nos leva a conformar um mosaico de gêneros discursivos, permitindo reconhecer um espaço sem fronteiras, sem delimitações, que possibilita remeter-nos a análises infindas, concretizando uma obra que não se acaba nela própria, mas nos impele a outras, configurando assim novas possibilidades de se estabelecer múltiplos diálogos, pois apresenta diversos pontos de vista, por vezes conflitantes e contraditórios. Sendo assim, permite a expressividade das diversas vozes sociais que estão presentes na sociedade.

O jogo discursivo elaborado por Guel Arrais e Jorge Furtado, em *Caramuru*, elaborado a partir da (re) utilização de elementos de gêneros de discursos diferentes, como foi mencionado anteriormente, configura uma série de citações, às vezes deslocadas do seu contexto original, criando uma abertura ao diálogo entre as diversas expressões da nossa cultura.

Ao romper com a historiografia oficial, os autores estabelecem novas possibilidades de explorar o descobrimento do Brasil. Feita a opção por um discurso lúdico sobre a realidade histórica, apresentando a visão dos portugueses retratada na história oficial em conjunto com a visão dos indígenas, silenciada pelo discurso hegemônico, os autores conseguem remontar uma nova lógica que representa a diversidade social no tempo do descobrimento. Reconhecer os habitantes originais do Novo Mundo como parte integrante da “Invenção do Brasil” é permitir que estes também participem da constituição e da expressão de nossa história.

Neste ambiente dialógico, como propõe a teoria bakhtiniana, o sujeito é constituído pela constante interação entre o “eu” e o “outro”, um “nós”, no qual todas as interações sociais se evidenciam. Esse sujeito é representado no filme pela constituição da origem do “eu brasileiro” pelo diálogo estabelecido entre a cultura indígena e europeia. Ao apresentar estes dois universos culturais - baseados na alteridade - os autores elucidam que, mesmo havendo um choque entre enunciações culturais, este sujeito se (re)constrói pela interação dialógica.

O choque entre culturas e as transformações advindas com a chegada dos europeus no Novo Mundo são tratados pelos autores de forma lúdica e irônica permitindo que o espectador, através do ato narrativo, entenda que, pelo diálogo, as culturas distintas e conflitantes também se refazem. Há que se evidenciar que

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (BRAIT, 1997, p 98)

Na mesma linha de raciocínio, Dahlet (1997) afirma que o dialogismo nos permite um ganho teórico notável na medida em que abre possibilidade de “conceber o discurso como uma ‘construção híbrida’, (in)acabada, por vezes em concorrência e sentidos em conflito.” (p. 60). No documentário, Guel Arraes e Jorge Furtado abandonam a postura discursiva monofônica ao trazer à tona o hibridismo dialógico oriundo da nossa realidade sócio-cultural. Desse modo, a obra vai se constituindo pelo entrelaçamento de diversos discursos - é o texto dentro do texto, filme dentro do filme, estabelecendo um texto múltiplo, entrecortado, fragmentado, dando mostras de uma ampla abertura dialógica.

Essa tática empregada no documentário nos mostra que o diálogo é possível, mesmo entre gêneros de diferentes signos. A expectativa em estabelecer verdades absolutas ou métodos e modelos de análises permanentes é transposto e negligenciado para permitir que se instaure uma realidade plural, como é plural a sociedade contemporânea. A expressão dessa multiplicidade de discursos, signos, ideologias constitui um mundo heterogêneo, em constantes trocas, não havendo espaço para a hierarquização.

Ao retratar o Brasil de 1500, os autores acenam para a necessidade do reconhecimento da heterogeneidade da sociedade pré-cabralina.

*No Brasil, viviam seis milhões de índios. Tabajaras, tamoios, tapuias, tupinambás, aimorés, tupiniquins, carijós, goitacás, caetés...
Em 1500, falava-se cerca de 170 línguas no Brasil. Nenhuma delas é conhecida pelos estudiosos europeus daquela época.*

A sensibilidade de Guel Arrais e Jorge Furtado em elaborar seu discurso, tornando evidente esta pluralidade de vozes que entremeiam a própria história, nos leva a problematizar o discurso educacional. A simultaneidade das vozes sociais no documentário denuncia o discurso totalitário e desautoriza as fronteiras fixadas pela tradição da história oficial.

O caráter polifônico da obra *Caramuru* nega a postura monológica da historiografia positivista e nos incita a abandonar os padrões clássicos para se instituir uma abertura para novas produções.

Segundo já foi mencionado, outra característica que Bakhtin identifica no discurso, como expressão da existência do diálogo, é a polifonia. Esta está intrinsecamente ligada à natureza da linguagem e ao processo de interação que se estabelece na comunicação humana. O modelo polifônico é uma reconstituição da própria realidade social, que se caracteriza pela multiplicidade de vozes. A cultura é, nesse sentido, um exemplo de polifonia social. Desenvolvida dialogicamente, a cultura permite a expressão dos mais diversos signos que se independem e, ao mesmo tempo, se complementam, emprestando significação própria a esse conjunto cultural.

Enquanto o termo dialogismo relaciona-se com a constituição do discurso a polifonia está relacionada à possibilidade de se reconhecer no texto as diversas vozes que o constituem. Do mesmo modo, o conceito polifonia foi elaborado como uma contraposição à monofonia. Os textos monofônicos, ao contrário dos polifônicos, se caracterizam por ter um discurso que mascara as vozes sociais que estão ali presentes e fazendo-se ouvir uma voz única, como se pode verificar nos discursos autoritários. Incluído no sistema autoritário, o texto torna-se o porta-voz de uma ideologia e desenvolve um processo de censura no qual há, explicitamente, um lugar definido para cada um, leitor e autor, negando, desse modo, expressividade às vozes que o constituem.

Em *Problemas da poética de Dostoievski* (1997), Bakhtin indica que cada personagem tem sua palavra de forma autônoma. Essa autonomia conferida ao personagem é, na leitura de Bakhtin, o que faz da obra de Dostoiévski uma obra polifônica.

Em uma obra polifônica o autor abdica da autoridade de quem narra para permitir que as personagens tenham o mesmo *status* que ele, conferindo, desse modo, dinâmicas próprias à narrativa. A personagem deixa de ser de quem se fala para ser alguém que dialoga com o próprio autor e sua voz tem a mesma expressividade na formulação do discurso.

O autor que busca a produção de uma obra polifônica distingue-se do autor monológico devido à observação do mundo externo. Este constrói uma leitura particular de cada personagem e a fala desta é expressa pela ótica do autor. Desse modo, sua visão é que determina a relação sujeito e objeto expressa pela ação das personagens. Na produção monofônica, é negada a autonomia que Bakhtin defende como condição para que configure a polifonia em uma obra.

Bakhtin argumenta que essa polifonia apresentada pela crítica dostoiévskiana é testemunha da polifonia existente em Dostoiévski mesmo. Ela constitui não somente a marca distintiva de seus romances e de seu feito único na história da literatura, mas também uma nova brecha para o entendimento de como a autoconsciência [...] opera na interação humana mesmo fora da literatura. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 259)

A polifonia que caracteriza a obra de Dostoiévski é a essência na qual Bakhtin demonstra a heteroglossia que reflete e traduz as relações sociais da vida cotidiana.

O diálogo [...] constitui a essência do feito de Dostoiévski. Este cria uma nova espécie de unidade de seus romances, não a familiar unidade baseada na difusividade de uma única idéia ou de um tema, porém a unidade expressiva inerente às relações dialógicas entre várias idéias ou vozes opostas. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 260).

A expressividade que Bakhtin encontra na obra de Dostoiévski se elabora pela evidência do diálogo e a permissão da coexistência de diversas consciências, que convivem simultaneamente, sem a ação do autor para tentar constituir a obra em uma única idéia.

Assim, o universo dostoiévskiano é uma coexistência artisticamente organizada e uma interação da diversidade espiritual e não etapas de formação de um espírito indiviso. Por isso, o mundo das personagens e os planos do romance, a despeito da sua variada ênfase hierárquica, na construção do romance estão dispostos em contigüidade no aspecto da coexistência [...] e da interação [...] e não uns após os outros como etapas da formação. (BAKHTIN, 1997, p 31).

A multiplicidade de vozes é um traço característico da autonomia conferida por Dostoiévski na construção de suas personagens. As visões do mundo, expressas pelas vozes que interagem nas suas obras, são as representações das relações dialógicas – dissonantes e harmoniosas - manifestadas no nosso cotidiano no qual vamos preenchendo os vazios, os

silêncios, as lacunas deixadas pelo outro – embrenhando-se nas múltiplas tramas da vida humana.

Do exposto acima, constatamos que o caráter polifônico do documentário pode ser observado pelo jogo de diferentes idéias que estabelece uma contraposição ao discurso univocal. A liberdade que as várias consciências têm na obra, expressa pelos seus personagens, demonstra um embate social e político da sociedade brasileira.

Em contraposição ao que se observam nos materiais didáticos sobre a formação brasileira, os autores, por meio de um discurso múltiplo, negam a absolutização sobre a história do descobrimento. As diversas ideologias se entrecruzam por meio das diversas visões desenvolvidas na obra. As concepções do mundo são colocadas em um mesmo espaço retratando assim os sujeitos sociais e as várias consciências como forma de demonstração as diferenças e as tensões entre o índio e o colonizador. As condições de vida e integração com o meio, a vida material, o envolvimento com a vida e o caráter de seus personagens demonstram a expressão desta multiplicidade de valores presentes na obra. O trecho a seguir indica a diferença material entre europeus e indígenas:

A primeira top-model do mundo era uma boneca. As bonecas manequins francesas espalhavam a moda de Paris pelo mundo. Em 1642, a rainha da Polônia encomendou "uma boneca vestida à francesa para que o seu costureiro pudesse tirar o modelo". A novidade da época eram os bordados na saia de baixo. Sobre a saia, um corpete, apertado na cintura e aberto em amplo decote. Sobre o corpete, uma túnica, uma blusa costurada a uma saia. Sobre a túnica, a beca, caindo em pregas até o chão, com a cintura apertada. As mangas eram largas, com uma barra de pele. O decote era quadrado e baixo. Uma princesa tupinambá vestia-se bem menos. Pintava o corpo com a tinta negra da sapucaia e o vermelho do urucum. E usava algumas penas coloridas.

Outra questão que se pode observar diz respeito ao pensamento cristão dos europeus e à naturalidade dos indígenas e seus rituais. Os europeus, vindos do processo de formação dos estados nacionais com a expulsão dos árabes, defendiam a idéia de uma cristianização dos colonizados na qual os colonizadores são considerados heróis, libertadores, homens e

mulheres fortes que vêm trazer a civilização ou a liberdade negando os costumes e tradições dos povos que conquistam (ou libertam).

No documentário, podemos observar essa imposição de costumes e de controle pela decisão do papa Alexandre IV em reconhecer que os índios tinham alma, se elevando, assim, à mesma condição dos europeus frente à Igreja, mas eram despojados de seus valores, pois deveriam ser catequizados. Os valores dos aborígenes eram interpretados pelos portugueses como hábitos selvagens.

“Extra! Extra! Canibais no Novo Mundo. Assados e devorados por selvagens semi-nus. Ninguém é de ninguém.”

Do mesmo modo, podemos observar que os autores retratam a posição dos colonizadores no diálogo entre Diogo e Moema quando aquele afirma “Mania que esse povo tem de paparicar tudo que vem de fora. Parece índio!” (FURTADO e ARRAIS, 2000, p 109). A “hospitalidade tupinambá” é assim expressa em conflito de valores quando Diogo tenta impor seu ponto de vista a Moema e Paraguaçu. Os autores vão articulando os vários pontos de vista em pauta, permitindo-lhes a mesma entonação na construção da sua obra, trazendo para o interior do discurso os vários discursos que entremeiam a própria sociedade.

Ao discorrer sobre a diversidade de interpretações sobre a descoberta do Brasil cria-se um cenário numa piscina olímpica para retratar, de forma irônica, quem chegou primeiro ao Brasil, rompendo com a perspectiva da historiografia oficial – positivista -, e ao formalismo de marcar dia e ano em que o fato ocorreu permitindo que várias opiniões de historiadores possam ter espaço e expressão:

Quem descobriu o Brasil? Ninguém sabe com certeza. Segundo os historiadores, pelo menos quatro navegadores disputam a honra de ter chegado aqui em primeiro lugar.

Na raia número 1, defendendo as cores da Espanha, Vicente Yanez Pizon.

Na raia número 2, também pela Espanha, Diego de Lepe.

Na raia número 3, Duarte Pacheco, por Portugal.

E, na raia número 4, ainda por Portugal, Pedro Álvares Cabral, que faz aqui sua primeira viagem.

Foi dada a largada, distância total de sete mil quilômetros, os navegadores atingem rapidamente a ilha de Cabo Verde, já partem em direção a sudoeste, atenção, eles estão se aproximando da costa brasileira e o vencedor é – Cabral? O placar está dizendo que o vencedor é o português Pedro Álvares Cabral? Vamos ver o tira-teima na câmera submarina. O lance é muito duvidoso. Vamos ouvir a opinião dos nossos comentaristas.

Jorge Couto, historiador:

“É minha convicção que em 1498, Duarte Pacheco, numa viagem que efetuou ao continente americano, conheceu o litoral norte do Brasil.”

Max Justo Guedes, historiador:

“Eu descarto o francês Puzand, que este não esteve seguramente. Ojeda, também não esteve no Brasil, já o Pizon, pelo mapa que existe, um grande trecho é território brasileiro e começa, provavelmente, nas proximidades do Ceará.”

As várias visões apresentadas demonstram como os autores trazem para o centro de sua obra as diversas ideologias, interpretações, estilos de vida e expectativas criadas com relação a chegada ao Novo Mundo. Estas são apresentadas em um jogo dialético entre o fato histórico e o mito, entre o eu e o outro que vai construindo a argumentação dos autores e também a estética de sua obra.

A multiplicidade polifônica apresentada na expressão de textos e argumentação de vários sujeitos presentes em nossa história consolida uma experiência estética que se renova constantemente. A problematização realizada pela expressão das diversas consciências abre um espaço para a articulação entre as vozes sociais e impede que estas sejam emolduradas pelo olhar monológico. Desse modo, os elos comunicativos que se estabelecem permitem a reciprocidade entre os sujeitos, criando uma perspectiva na qual a autonomia dos sujeitos é reconhecida, não um “eu”, mas um “nós”, pois convive-se em uma sociedade plural.

Ao afirmar que *Caramuru: a invenção do Brasil* é uma obra polifônica, esta defesa se apóia na própria estética da obra, que reconstitui a realidade social, com sua pluralidade de vozes, de valores, de crenças e ideologias.

A multiplicidade de consciências conseguida em *Caramuru* nos indica que é possível estabelecer um diálogo permanente. Assim, observa-se que é agindo no interior da estrutura, explicitando as diversas vozes sociais, que se permite redefini-la. A demolição de um edifício transforma-o em escombros, mas em sua reedificação podem-se cometer outros vícios que o farão tão antiquado quanto ao que o precedeu. A partir dessa comparação, pode-se verificar que é na convivência simultânea de diversas consciências que reside a possibilidade da reformulação constante do conhecimento tornando-se assim um viés a ser perseguido na contemporaneidade.

4.3 Carnavalização

A carnavalização é outra faceta fundamental do dialogismo na medida em que desarticula o monologismo e decreta uma “vida às avessas” na qual as normas sociais são eliminadas, suprimindo as hierarquias, nivelando as classes sociais e produzindo uma metamorfose das diferenças. Bakhtin (1996) afirma que “[...] o Renascimento é de alguma maneira a carnavalização direta da consciência, da concepção do mundo e da literatura.” (p 238).

Ao tentar abrir novos caminhos para dispersar toda e qualquer estratégia monológica que procura silenciar, pelo jogo de poder, de hegemonia, e pela imposição de uma visão unificante da realidade e homogeneizadora da linguagem e do sujeito, Bakhtin “viu no carnaval – como um modo de apreender o mundo - uma poderosa força vivificante e transformadora da vida cultural, dotada de uma vitalidade indestrutível, porque nada absolutiza, apenas proclama a alegre relatividade de tudo, justamente ao permitir uma vida às avessas [...]” (FARACO, 2003, 77).

Desta forma, durante as festas carnavalescas, as fronteiras sociais são infringidas desmascarando toda a estrutura hierárquica da sociedade na qual rompe-se a divisão entre o oficial e não oficial, entre o lado sério e cômico do mundo bem como a distinção entre a alta e baixa cultura. Subvertendo e transgredindo, assim, as múltiplas facetas simbólicas do poder e das hierarquias estabelecidas.

As duas principais armas usadas nesse violento assalto do carnaval foram ‘a hierarquia inversa’, que é uma forma de humilhar, desmascarar ou depreciar tudo quanto é elevado pelos estratos inferiores, como no caso de mendigos que insultam reis ou irmãos leigos que zombam das maneiras do abade de um mosteiro, ou o rebaixamento de todas as formas de expressão na linguagem e na arte. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 323)

A metaforização do *status quo* é um indicativo de que, durante o carnaval, se estabelece um tipo de contestação do absoluto e imodificável.

A capacidade de festejar a variedade do mundo, de celebrar sua abertura e a sempre renovada disposição de causar surpresa é ‘uma forma de vida [...]’, um tipo de heteroglossia existencial. O carnaval é um hiato na textura da sociedade. E dado que

a ideologia dominante busca ser o autor da ordem social como um texto unificado, fixo, completo para sempre, o carnaval representa uma ameaça. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 316).

O carnaval expressa a inversão de valores que “está em constante movimento e transformação. Suas características são a incompletude, vir-a-ser e ambigüidade” (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 324). O sentido de inacabamento, na perspectiva bakhtiniana de carnaval, descreve o próprio processo que, a partir do humor cômico popular, nega a pretensão a uma autoridade única e “verdadeira”.

Para Bakthin, o discurso científico pode ser considerado como um gênero monológico, pois, como aponta Marília Amorim, “o discurso está orientado para o objeto e a palavra serve apenas para representar. Não há diversidade de centros discursivos e, por conseguinte, o sentido tende a se estabilizar” (2001, 147). Este, na visão bakhtiniana, seria um discurso autoritário em contraposição ao discurso poético:

Nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. A única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar. O discurso poético, por sua vez, é aquele que expõe, que mostra ou deixa escutar o dialogismo que o constitui, a heterologia discursiva, as vozes contraditórias dos conflitos sociais. Cabe observar aqui que todo discurso seja ele poesia, pintura, prosa, dança, que apresentar as características de polifonia mencionadas será dito discurso poético. (DE BARROS, 2001, p 36)

Em relação ao texto científico, Akiko Santos afirma que “as teorias têm na sua essência a completude e também o seu contrário: a incompletude. A completude se defasa na dinâmica da história (ou se reconstitui) e, por meio da sua outra essência a incompletude, cria a possibilidade de renovação. (SANTOS, 2005, p 64). O reconhecimento de um sistema teórico aberto a ser sempre ampliado é uma característica que permite novas formulações e análises daí o ataque contra uma verdade absoluta, um discurso monofônico representado na obra de Bakhtin que, a partir da obra de Rabelais, em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, esclarece como acontece a inversão nas festas populares.

Bakhtin conecta [...] o carnaval a dois elementos fundamentais em seu esquema, o tempo e o corpo. A espécie de tempo peculiar ao carnaval é desagrilhoada do tempo,

é uma suspensão dos padrões históricos relativamente fechados e rígidos que as ideologias dominantes impõem ao fluxo do tempo. Mas esta liberdade não pode ser compreendida meramente como uma maneira de gazear as normas da vida não-carnavalizada em qualquer ponto particular na história. A experiência física do carnaval expressa não apenas um escapismo negativo, mas também um aspecto positivo. O carnaval não é um tempo desperdiçado, porém um tempo preenchido com profunda e rica experiência. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 318)

Romper com a temporalidade que marca o tempo linear é outra característica expressa nas festas populares e, portanto, elemento da carnavalização.

Do mesmo modo o carnaval representa o espaço livre “inconfinado, que supera constantemente os limites” (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 319). É também a expressão da hibridização, uma mistura de linguagens sociais pela dialogização sob a forma de paródia. O princípio dialógico é subversivo à noção dogmática do monologismo, por conseguinte, o discurso é uma construção híbrida, inconclusa.

A natureza constitutiva da linguagem expressa nas relações de sentido que se estabelecem entre uma multiplicidade de sistemas ideológicos e sociais estão expressos no carnaval.

Essas considerações nos levam a reconhecer na carnavalização um gênero discursivo múltiplo e polifônico que permite a plurivocidade e a igualdade entre os discursos e os sujeitos sociais. As expressões e manifestações populares são elevadas e as ordens superiores são destituídas e organizadas horizontalmente.

Nesse sentido é que observamos em *Caramuru* a caracterização de olhar carnavalizado sobre a cultura nacional e a constituição do sujeito brasileiro constituem aspectos importantes ao se observar as obras de Guel Arrais. Suas produções, muitas em parceria com Jorge Furtado, como o caso do nosso objeto de análise, são marcadas pelo riso e tem o cômico como elemento central. A habilidade em usar a paródia torna-se um elemento importante nesta análise.

Essa configuração carnavalizada da expressão artística de Guel Arrais e Jorge Furtado é, em *Caramuru: a invenção do Brasil*, uma forma de abordar a cultura oficial que, a nosso

ver, aproxima da análise de Bakhtin (1996) na qual afirma que o carnaval se situa na fronteira entre a arte e a vida “pois o carnaval não tem nenhuma fronteira *especial*. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da *liberdade*.” (p. 6. grifo do autor).

Como uma forma livre das ideologias oficiais, a carnavalização permite estabelecer uma atmosfera de igualdade entre os sujeitos. Na cultura oficial se cultua a estabilidade e a perenidade das regras sociais, mas, na expressão carnavalizada, os valores e normas são negligenciados permitindo alternâncias e renovações nas quais os sujeitos apresentam-se como iguais.

A percepção carnavalesca sobre o descobrimento do Brasil no olhar de Guel Arrais e Jorge Furtado permite apresentar a eliminação das relações hierárquicas entre colonizador e colonizado. Oposta a uma visão totalitária, de perfeição e acabamento estético, o discurso em *Caramuru* torna-se flutuante, estabelecendo um jogo de alternância de sentidos, de valores e ideologias.

Essa alternância caracteriza a obra de Guel Arrais e Jorge Furtado que apresentam o uso da paródia e do grotesco com extraordinária sensibilidade. O procedimento em elevar o que está abaixo e rebaixar o que está elevado nos mostra como se caracteriza o movimento estético para conseguir a utopia da igualdade o que, nas expressões carnavalescas, torna-se a marca d'água da obra. Assim, por meio de seus personagens, os autores realizam a elevação do indígena (e toda sua expressão cultural) e rebaixa os conquistadores ao configurar um Diogo medroso e perdido que, por sorte, consegue “dar um jeitinho” e tornar-se um “igual” aos tupinambás.

Outro traço a ser observado na estética da obra é o grotesco. Este elemento da carnavalização permite uma construção livre das imposições de leitura do mundo. Bakhtin (1996) acena que

a forma do grotesco carnavalesco cumpre duas funções semelhantes; ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajudar a libertar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente adquiridos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo (p. 30)

Assim, as formas de comunicação são recriadas, os sujeitos passam a estar em um mesmo patamar, “todos são considerados iguais e a fraternidade é universal” (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 324). Esse procedimento se verifica também entre as expressões culturais que deixam de gozar do *status quo* definido na sociedade: a cultura superior é rebaixada abrindo espaço de interação com a cultura popular que é elevada. Esse movimento de nivelamento representa a intertextualidade.

assim o carnaval representa a intertextualidade de ideologias, oficiais e não-oficiais, do mesmo modo o corpo grotesco projeta primeiro para a intertextualidade da natureza. [...]

O carnaval e o grotesco ambos têm por efeito mergulhar a certeza na ambivalência incerteza, como resultado de sua ênfase nas contradições e na relatividade de todos os sistemas classificatórios. (CLARK e HOLQUIST, 2004, p 319)

O realce que Arrais e Furtado conferem à relatividade dos acontecimentos históricos e mesmo às suas “verdades” constituem um discurso a partir de elementos heterogêneos, que provoca no receptor um choque perceptivo de espanto, incompreensão, entretanto, esse efeito permite ao leitor formular um percurso particular na construção do sentido pela interação entre o que é apresentado e a sua realidade cultural.

Nesse sentido, estabelece uma perspectiva de um universo não hierarquizado, que não apresenta uma estrutura social com classes privilegiadas caracteriza o pensamento não-linear e delinea uma visão do mundo que nega a rigidez mecanicista cartesiana.

4.4 Texto e Intertextualidade

As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos, onde os fios são formados pelos bens culturais. Se considerar toda e qualquer produção humana como texto a ser lido, reconstruído por nós, a sociedade pode ser vista como grande rede intertextual, em constante movimento. O espaço da cultura é, pois, intertextual. Essa idéia não implica harmonia como característica definidora da cultura, mesmo porque não existe um, mas vários grupos culturais dentro de uma mesma sociedade” (PAULINO, WALTY e CURY, 1997, p.12).

4.4.1 Texto

Do exposto na epígrafe, a intertextualidade se elabora entre as produções culturais e para que ela se configure necessita-se considerar que toda produção humana constitui um texto. Nesse sentido, para compreender a proposta de Julia Kristeva para a intertextualidade necessitamos apreender o sentido que Bakhtin atribui a um texto. Para ele, o texto diz respeito a toda produção cultural com base na linguagem para expressar opiniões, valores e crenças resultantes da interação social com os múltiplos discursos inseridos em uma cultura num determinado período histórico. A compreensão do texto encontra-se, assim, vinculada ao diálogo de uma multiplicidade de textos, fragmentos, códigos e linguagens oriundas de várias vozes da cultura que vão formando um emaranhado de relações de significação que se absorvem, se transformam e se pluralizam em outros textos.

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia generativa de que um texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito desfaz-se, como uma aranha que dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia. (BARTHES, 1973, p 112)

O texto se constitui de um emaranhado de fios que se entrecruzam, são palavras que estão carregadas de significações culturais. Nesse sentido, Bakhtin (1995) afirma que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e sevem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (p. 41). O autor ainda afirma que os

textos comportam grande quantidade de elementos heterogêneos, não havendo assim um texto puro.

Cidmar Teodoro Pais, ao apresentar o livro *Conceito de texto*, de Eco (1984), esclarece no prefácio que, “todo signo é um texto virtual – ou uma virtualidade de textos – e que todo texto é a expansão de um signo, inscrito num universo sîgnico em forma de enciclopédia” (p. IX). O próprio Umberto Eco sugere “que a noção de texto, do modo como foi elaborada nos últimos anos, seja notadamente importante e nos permita entender alguns mecanismos de significação da comunicação de maneira muito mais ampla” (ECO, 1984, p 4) e ainda, buscando dirimir as dificuldades na definição de um conceito de texto e de signo esse autor esclarece que “em um sistema semiótico bem organizado um signo já é um texto virtual, e num processo de comunicação um texto nada mais é que a expansão da virtualidade de um sistema de signos” (ECO, 1984, p 4).

A conceituação de texto, neste sentido, é móvel pois

O conceito de texto já é um conceito misto, porque um texto não é um sistema de significação, é uma realização comunicativa [...] é fundamental, ao enfrentar um texto, o elemento pragmático, isto é, as circunstâncias em que o texto foi emitido, a posição do enunciador do texto e assim por diante, o conceito de texto não pode, portanto, ser reservado apenas a uma análise em termos de sistema de significação, pois se trata já de um problema de comunicação (ECO, 1984, p 15).

Assim como Umberto Eco defende que o texto é uma realização comunicativa, Bakhtin expõe que o enunciado é a unidade de comunicação verbal. Para esse autor, o texto é um conjunto coerente de signos que tem significação, ou seja, que estabelece um processo comunicativo. Para ele “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. [...] o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido.” (BAKHTIN, 2000, p 308), que emerge no processo de interação e das condições sociais em que estão inseridos.

Essas relações contextualizadas demonstram que o discurso (o enunciado) não pode se submeter a nenhuma esquematização abstrata e estática, uma vez que existe uma dinâmica da

comunicação social – o incessante e dinâmico jogo das idéias que é indissociável de todo o discurso humano.

Barros e Fiorin expõem que a concepção bakhtiniana de enunciado aproxima-se do conceito de texto. Para os autores “o texto é considerado hoje como objeto de significação, ou seja, com um ‘tecido’ organizado e estruturado, quando como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico.” (BARROS e FIORIN, 1984, p 1).

Considerando a formulação acima, verificamos que delimitar fronteiras para o conceito de texto torna-se incoerente uma vez que, existindo um processo de comunicação social, fica caracterizada a existência de um texto como um sistema de significação. “A noção de texto não abrange apenas as obras literárias, mas todos os produtos das práticas significantes. Qualquer prática significativa produz texto. O que nos permite falar em texto fílmico [...] ou texto musical [...], etc”. (BARTHES, 1973, p 24).

Ao compreendermos um processo comunicativo como um texto que contém uma estrutura significativa e uma existência material, composto de signos sociais, podemos presumir que uma fotografia, uma música, uma propaganda, uma roupa ou um filme poderão ser entendidos como uma manifestação textual.

A experiência do filme como expressão de um texto audiovisual configura-se na articulação e intersecção de imagens, sons e movimentos. O texto fílmico é uma expressão com uma coerência de linguagens que se manifesta na fusão entre som e imagem. Há uma justaposição entre esses dois elementos que, quando articulados, constituem um conjunto distinto de suas partes. Assim, torna-se possível ver o filme como um texto que comporta diversos gêneros do discurso em diálogo entre si. Dessa forma, o sentido do discurso se completa na inter-relação dos diversos elementos que, em uma expressão polifônica, permite compreender o propósito da experiência comunicativa.

Essa visão abrangente de Bakhtin propõe um conceito ampliado de texto, no qual podemos inserir as mais diversas expressões da cultura. Assim,

se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos. [...] O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente na forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. (BAKHTIN, 2000, p 329-330).

Ao adotar esse conceito amplo de texto, fica claro o entendimento acerca da intertextualidade. O texto, considerado como uma unidade de significação em um sistema coerente de signos, mostra-se apto a constituir diversos níveis de relações, configurando a intertextualidade.

4.4.2 Intertextualidade

O processo de constituição do homem como sujeito cultural é influenciado pela sua relação com o mundo que o rodeia e sua expressão cultural é representada pela reunião de todas as experiências anteriores que vêm expressar-se em uma nova pessoa. Desse modo, há que se reconhecer que toda bagagem cultural que identifica um sujeito pertence, simultaneamente, às outras pessoas. São experiências múltiplas e diversas que representam toda a complexidade da concretude da vida cultural e sócio-histórica que interagem dialogicamente para constituir a unicidade do sujeito. Assim, este sujeito é uno como pessoa e ‘pluri’ como ser cultural. “O outro do sujeito para Bakhtin é então fundamentalmente um ‘nós’, ou seja, a pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o ‘eu’ inclusive” (DAHLET, 1997, p 69). A presença do outro na constituição do sujeito bakhtiniano é uma expressão do diálogo nesse segmento.

O processo dialógico presente na constituição da cultura de um sujeito é análogo na produção de um texto. Kristeva (1974) propõe que "todo texto é a absorção e a transformação de um outro texto" (KRISTEVA, 1974, p 64). Nessa medida, cada texto que se apresenta como uma obra nova e original está, em verdade, impregnado de outras obras, outros textos, dos quais toma, por empréstimos, formas e/ou as idéias, ou ambas. As relações de tempo e de categoria estabelecerão ligações entre os mais diversos textos. A imitação de estilo, as alusões, as citações, as paródias, etc., aproximam dois ou mais textos, permitindo evidenciar a pluralidade na produção do discurso.

A intertextualidade permite a tessitura de um conjunto de ligações entre pontos de uma obra – intratexto – com outras obras – intertexto –, possibilitando a conformação de uma rede que interliga diversos textos. Esse atributo pode ser implícito, sem deixar suas conexões claras ao leitor, podendo ser reconhecido, ou não, no contexto da obra, mas pode, também, ser intencionalmente explicitado, seja por citação, alusão, conformação de estilo ou gênero, etc.

De qualquer forma, a intertextualidade estará sempre presente, remetendo cada obra a outra obra e assim, sucessivamente, constituindo um processo contínuo, inacabado e não linear.

Perrone-Moisés (2005) alerta, com base em Bakhtin, que “o escritor nunca encontra palavras neutras, puras, mas somente ‘palavras ocupadas’, palavras habitadas por outras vozes” (p 64). Assim, a autora mostra a bifurcação existente entre os discursos e caracteriza a plurivocidade destes. No interior de um discurso, podem-se evidenciar outros discursos, diluindo assim as fronteiras entre as vozes sociais que se interagem em uma relação intertextual.

As referências e interferências indicam que podemos ir e vir – navegar – entre os textos por diversos pontos de conexão criando uma rede de ligações intertextuais. A conformação dessa rede entre textos fica mais evidente quando se expressa em ambiente eletrônico, devido às características desse meio. *Lexias* ou os *links* – termo utilizado no meio eletrônico – são os pontos de conexões entre os textos.

O diálogo entre textos da cultura permite construções híbridas que redefinem os mecanismos de significação da comunicação tornando-os mais amplos. A concorrência de vozes nesse diálogo entre textos pode evidenciar conflitos e dissonância entre os discursos.

Podemos inferir que as *lexias* são ativadas pela subjetividade do leitor; logo, o processo de leitura e interpretação é um diálogo entre leitor e autor. A conformação de uma relação intertextual do texto com a cultura do leitor o amplia e faz com que as ramificações da rede de suas relações se expandam para além da vontade do autor, em conformidade com a subjetividade do leitor.

O processo de leitura e de interpretação transforma o texto em um hipertexto¹². As múltiplas conexões nesse hipertexto com uma infinidade de outros textos desencadeiam trocas

¹² O hipertexto é um texto aberto, multilinear, multissequencial e labiríntico em que o leitor interage com diversos discursos – palavras, citações, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. – produzindo seu próprio percurso textual de leitura. Esse percurso interativo com os diversos e múltiplos textos no qual o leitor realiza a

entre si em uma relação de reciprocidade. A interação que se configura nesse processo rompe com a concepção fragmentária e linear para buscar um novo olhar diante do conhecimento.

Essa nova visão marcada por relações intertextuais configura também um processo de integração entre os diversos campos do conhecimento, estando além das disciplinas, sem reconhecer as fronteiras estabelecidas pelos sistemas conceituais ou dos currículos. Os limites dos textos e das disciplinas são transpostos conjugando disciplinas e saberes sociais. As lacunas que se evidenciam em determinados conceitos são preenchidas por abordagens de outras áreas do saber. Assim, o conhecimento transforma-se em uma criação coletiva em diálogo constante – de autores, de textos e de campos de saber. Esses encaixes levam a ampliação do texto pelo enlace com uma outra fonte externa, que pode ser uma imagem, um som ou um vídeo, permitindo que o texto se transforme.

Kristeva (1974) nos coloca que “todo texto é a absorção e a transformação de um outro texto” (p. 64). Assim, o texto não se apresenta como uma obra original, mas está impregnado de outras obras e de outros textos permitindo a exposição das múltiplas vozes que se apresentam no embate da criação da obra. Esse embate dialógico entre textos é que configura a intertextualidade. Nesse sentido é que Bakhtin afirma que as palavras estão habitadas, não havendo palavra pura ou um texto original, todos têm em si a presença de outros textos – o discurso está habitado de outros discursos.

Esse entrelaçamento de textos é traço marcante do documentário *Caramuru*, no qual diversos gêneros de textos se cruzam e se confrontam em travessias intertextuais amplas e ricas. Dentre os múltiplos textos, podemos observar algumas pinturas de Bruegel (consideradas aqui como textos imagéticos) as quais retratam a vida cotidiana, as práticas e os eventos culturais e sociais dos europeus à época do descobrimento do Brasil, como representado no quadro abaixo.

passagem de um espaço textual a outro, de um fragmento a outro, de uma página a outra, gerando um texto efêmero e transitório, constitui o fundamento do hipertexto. (CORREIA DIAS e SANTOS, 2005, 214 - 215)



Figura 2 - Jogos Infantis de Pieter Bruegel¹³

Num outro quadro, o *Banquete Nupcial*, o pintor demonstra, mais uma vez, sua capacidade em captar acontecimentos do mundo e da condição humana tal como a apreensão da realidade que a câmera fotográfica ou da filmadora imprimem nos dias atuais, evidenciando o olhar apurado do pintor em retratar a dinâmica cotidiana como momentos de ações concretas dos sujeitos sociais.

¹³ Jogos Infantis, 1560. Óleo sobre painel de madeira, 118 x 160, 9 cm. Museu da História da Arte, Viena



Figura 3 – Banquete Nupcial ¹⁴

Estas obras são resgatadas por Guel Arrais e Jorge Furtado para compor o cenário do documentário que vão se diluindo na narrativa, assim como se diluem as fronteiras entre os vários campos do conhecimento, criando um efeito multidisciplinar do dialogismo.

O período em que Bruegel viveu é caracterizado pelo determinismo de uma lógica para a produção artística (e científica), que estabelece modelos universais para a produção. Essa realidade é negligenciada por Bruegel ao inserir em sua obra o tema popular.

O realismo moral de Bruegel consiste justamente nisso: em aceitar os homens como eles são, com todos os seus preconceitos e misérias. Sua pintura, assim como não é dominada pela idéia de um homem ideal, cuja firmeza de ação dependa da racionalidade do julgamento, da mesma maneira está longe da idéia de uma realidade ordenada, proporcional e simétrica, que poderia ser concebida por esse tipo ideal de homem – uma realidade harmônica e edificante, como a ‘natureza’ dos pintores italianos. (ARGAN, 1999, p 464)

A transgressão de Bruegel ao modelo da objetividade e da linguagem pictória formal, destituída de qualquer ambigüidade, abre espaço para o pintor captar em suas telas o processo relacional homem/mundo no qual os limites entre o popular e o artístico são redefinidos. Essa

transfiguração do cotidiano e arte rompe com o modelo idealista do cientificismo – incitando o reconhecimento do popular como componente da realidade cultural, e como pertencente ao campo das idéias. Ao estabelecer relações entre dois campos até então mantidos em sentidos distintos – o científico e cultural como modelo ideal de sociedade e o popular como uma expressão das classes sem acesso à “cultura” – as telas de Bruegel instauram uma dinâmica de construção intertextual – entre o popular e oficial – permitindo um efeito discursivo entre a dinamicidade e a complexidade do modo de vida europeu e as produções das artes plásticas.

Em *Caramuru*, podemos observar semelhante estratégia na medida em que Guel Arrais e Jorge Furtado entrelaçam ao longo da narrativa a carta de Pero Vaz de Caminha e as pinturas de Horace Venet e de Vitor Meireles. A “reconstrução” da história do descobrimento é, assim, permeada por diálogos de textos e recortes discursivos. Mesmo que as citações não sejam explícitas, é evidente a interação entre os textos no conjunto da obra. Deste modo, *Caramuru* vai mixando textos verbais e não-verbais advindos de vários focos da cultura a partir da transformação contínua de gêneros textuais.

O percurso histórico representado no documentário nos permite verificar como um mesmo fato pode ser retrato por uma diversidade de representações sociais a partir dos vários campos do conhecimento. Por exemplo, a primeira missa no Brasil é retratada pela literatura, as artes, o cinema e a cultura popular demonstrando como um fato histórico pode transitar de um campo a outro sem que haja um conjunto teórico privilegiado para realizar sua leitura – negligenciando as fronteiras rígidas estabelecidas pelo pensamento positivista.

Sob esta ótica, podemos verificar em *Caramuru* que essa multiplicidade de representações aproxima diversas leituras em um jogo intertextual permitindo a interconexão entre os campos do conhecimento, não conferindo a nenhum destes a primazia de uma

¹⁴ Banquete nupcial. 1569 – 1568. Óleo sobre painel de madeira. Museu de História da Arte, Viena.

interpretação, mas possibilitando aproximá-los. Desse modo, se estabelece uma abordagem que amplia o conhecimento e o reconstitui constantemente.

Nesse sentido, observamos que o documentário nos apresenta este entrelaçamento ao discorrer sobre a primeira missa. O narrador nos apresenta a carta de caminha – como elemento da literatura – para descrever a primeira missa:

Ao domingo de *pascoela*, pela manhã, determinou o capitão de vir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se aprestassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um *esperavel*, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre Frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. Ali era com o capitão a bandeira de Cristo, com que saiu de Belém, a qual esteve sempre levantada, da parte do Evangelho. Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação da história do Evangelho, ao fim da qual tratou da nossa vinda e do achamento desta terra, conformando-se com o sinal da Cruz, sob cuja obediência viemos, o que foi muito a propósito e fez muita devoção. (MAGNO, 1999)¹⁵

Este trecho da carta de Pero Vaz de Caminha serviu de inspiração a outras produções – transfigurando da representação literária para o campo das artes plásticas que representa o mesmo fato histórico em dois momentos – os quadros *Premère Messe en Kabylie*, de Horace Vernet e *A primeira missa*, de Vitor Meireles.

Segundo *Caramuru*, Horace Vernet teria organizado uma missa com o de intuito de realizar a pintura. No documentário, afirma-se que “*Vernet assistiu à tal missa, inclusive foi ele que mandou construir o altar com [...] (uma) escadinha e a cruz só para poder pintar o quadro*”.

Do mesmo modo, Vitor Meireles retrata a primeira missa em sua obra *A primeira missa*, de 1861, que se tornou referência nos livros didáticos para representar o fato histórico tratado por Pero Vaz de Caminha na carta ao soberano português.

¹⁵ MAGNO, Ana Beatriz. A carta que revelou o Brasil. *Correio Brasiliense*. Brasília: 23 maio 1999. Disponível em <http://www2.correioweb.com.br/hotsites/500anos/carta-caminha/carta-caminha.pdf>. Acesso em: 15 Dez 2006.



Figura 4 – A primeira missa – Vitor Meireles

Vitor Meireles foi professor honorário da Academia Imperial de Belas Artes e viveu na Europa, oportunidade na qual teria visto o quadro de Vernet que lhe serviu de inspiração para pintar o quadro.

O quadro de Meireles foi a base utilizada por Humberto Mauro para representar no filme *O descobrimento do Brasil* a primeira missa. Nesta oportunidade, verifica-se uma nova transfiguração entre campos ao se realizar uma nova abordagem, no entanto deixa-se um fio condutor que os une, mesmo que as representações pertençam a campos teóricos diferentes.

Todas estas abordagens sobre o mesmo fato histórico são tratadas pela cultura popular – o carnaval – de forma lúdica, permitindo novas visões sobre a constituição de nossa história. No ano de 2000 as escolas de samba tiveram como tema o descobrimento do Brasil. A primeira missa é representada em um carro alegórico.

Essa diversidade de representações permite-nos evidenciar a teia de relações que se estabelece entre os diversos campos do saber e a transfiguração que são possíveis nas interconexões entre eles sem, contudo, perder o fio condutor, neste caso, representado pelo tema – a primeira missa.

A expressividade das diversas abordagens permite ainda que diversos públicos tenham acesso a múltiplas informações. O documentário destaca que “*Meireles viu o quadro de Vernet em Paris, milhares de pessoas viram o quadro de Meireles no Brasil, milhões de pessoas assistiram ao desfile da escola de samba*”. Esta transformação de gêneros textuais que ocorre nas produções artísticas, que é evidenciada em *Caramuru*, nos mostra o transcurso intertextual que os interliga. Igualmente, a alternância e renovação que se estabelecem no transcurso histórico são evidências de que as formas de comunicação mudam completamente de um campo teórico a outro, porém mantêm uma interconexão que as unem em um discurso mais amplo – a cultura.

Observando sob este prisma, verifica-se que a significância do texto transforma-se pela infinidade combinatória dos elementos comunicativos que se encadeiam diversificando o discurso. O domínio comunicacional do texto é ampliado pelas novas relações intertextuais estabelecidas - pelo autor e pelo leitor - por permitir a transição entre campos teóricos diferenciados.

Perrone-Moisés (2005) aponta que

hoje verificamos não só uma dissolução das fronteiras entre gêneros literários mas também uma abolição das fronteiras entre diferentes artes. As experiências de ‘arte conceitual’, que se apresentam não como obra unificada e materialmente homogênea, mas como documentação de uma experiência artística incluindo textos, esquemas gráficos, fotografias, trilha sonora etc., são um exemplo de atividade pluralística. O próprio cinema [...] é uma demonstração da integração de várias artes. (p 85)

A afirmação da autora apresenta-se como a descrição da obra *Caramuru: a invenção do Brasil*, pois a pluralidade textual que a obra apresenta e as relações a que nos incita a defender que a aplicação conceitual experienciada por Guel Arrais e Jorge Furtado configura um exemplo que pode ser aplicado em outros campos do conhecimento.

Desse modo, o fenômeno histórico e social perde seu caráter cíclico determinado pela linearidade temporal e se converte em uma reconstrução contínua que é influenciada pelo contexto em que são pensados.

O que se observa é que as relações intertextuais estabelecidas no documentário negligenciam as fronteiras que resistem ao avanço da discussão teórica em busca de uma maior integração nas relações educativas e nos impelem a um avanço teórico na direção de uma propositura mais integradora na produção do saber.

Esta conformação, em *Caramuru*, de uma obra que nos permite a evidência de proposições ideológicas, populares e literárias testemunham a intertextualidade permitindo defender que a fronteira entre o oficial – discurso escolar – e o não-oficial – discurso popular – é diluída ao negar uma visão única do mundo e estabelece uma proposição teórica que reconhece a abertura e interconexão como fundamentos na produção do conhecimento.

4.5 Heterogeneidade

Para Bakhtin a homogeneidade é regida pelo princípio do monologismo, desse modo entendemos que a heterogeneidade é uma característica da linguagem, pois invoca uma multiplicidade de outros textos e expressões culturais, constituindo um entrelaçamento de visões no interior de um texto. A palavra, que para Bakhtin não é a primeira, tampouco será a derradeira, traz em si significados de diálogos anteriores tornando-se assim a renovação constante destes discursos.

A riqueza e a complexidade da vida cotidiana, a força das relações comunicativas, permitem formar conexões entre materiais díspares o que possibilita reconhecer a característica heterogênea das relações que se estabelecem na produção do conhecimento. Cada texto, obra de arte ou outra produção cultural está ligado a outros o que permite elaborar novas percepções do mundo. A mistura de diferentes grupos de expressões culturais nos remete a negar qualquer característica monológica ou ainda aceitar uma verdade final e acabada.

Com base nos princípios bakhtinianos, a Análise do Discurso de linha francesa propõe o princípio da heterogeneidade, a idéia de que a linguagem é heterogênea, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é 'exterior constitutivo', o 'já dito' sobre o que qualquer discurso se constrói. [...] A heterogeneidade pode ser constitutiva ou mostrada. A primeira é aquela que não se mostra no fio do discurso; a segunda é a inscrição do outro na cadeia discursiva, alterando sua aparente unicidade. (FIORIN, 1997, p 230)

É a partir do reconhecimento dessas dimensões da heterogeneidade podemos compreender a perpétua evolução na produção do conhecimento. As construções híbridas que se estabelecem não buscam somente a relação pela simetria, mas também pela diferença. A diversidade de gêneros discursivos constitui um texto plural marcado por interdiscursos entre textos preexistentes causando assim um efeito polifônico e dialógico.

A abertura e incompletude, no sentido bakhtiniano, é a oposição ao sentido monológico. Nada está dado, acabado, logo o constante processo de criação de algo, também inacabado, abre a possibilidade de estabelecer novas relações, migrando para outros campos

conceituais, oferecendo novas significações e reorganização do conhecimento, caracterizando assim uma mudança de atitude frente ao objeto, o que permite traçar novas redes de conexões entre diferentes campos do conhecimento.

O conhecimento científico, como modelo do real, tem a característica de um permanente devir, vir a ser, que o torna sempre inacabado, incompleto, pois há sempre a possibilidade de uma análise mais recente do mesmo objeto por um novo e ainda inexplorado ângulo. (GOULART, 2005, p 205)

É um constante diálogo entre os diversos campos do saber. “O dialogismo opera dentro de qualquer produção cultural, seja letrada ou analfabeta, verbal ou não-verbal, elitista ou popular.” (STAM, 2000, p 75). Esse entrecruzamento dialógico torna a produção cultural uma expressão heterogênea e polissêmica.

Apreende-se a heterogeneidade constitutiva pela memória discursiva de uma dada formação social. É a apreensão dos diferentes discursos que circulam numa dada formação social, dividida em classes, grupos de interesse divergentes, pontos de vista múltiplos sobre a realidade, que permite ver as relações polêmicas entre eles. (FIORIN, 1997, p 231).

A não-homogeneidade do conhecimento leva-nos a reconhecer a superposição de textos e discursos, a indefinição de limites, o entrecruzamento de realidades presentes nas narrativas. A fragmentação que se estabelece leva-nos a identificar o princípio da heterogeneidade discursiva que elimina a subordinação dos limites rígidos e nos indica uma lógica aberta e ramificada constituindo assim uma não-centralidade do discurso. A pluralidade que caracteriza os discursos permite que estes se transformem continuamente, negando uma produção linear e repetitiva.

A multiplicidade que constitui a produção do conhecimento nega a unicidade monológica. Esse sentido é que nos incita a reconhecer a preferência de Bakhtin por uma filosofia que reconhece na linguagem o sentido polifônico, heterogêneo e dialógico.

A partir da observação da orientação teórica bakhtiniana torna-se possível reconhecer as várias interlocuções em *Caramuru: a invenção do Brasil*. A riqueza e complexidade das relações sociais, representadas por materiais díspares, permitem estabelecer uma multiplicidade de percursos de leitura. Torna-se evidente que a obra reconstitui a própria

lógica cultural que pode ser reconhecida pela opção em apresentar nas cenas do filme textos históricos, comentários e obras de arte em conjunto com expressões atuais como os *cartoons* e *games*, produções culturais retratadas por uma abordagem satirizada pelos autores na constituição da obra.

Essa abundância de linguagens e multiplicidade de cenários permite estabelecer um jogo labiríntico que reúne referências clássicas, lembradas e integradas na narrativa, com o a literatura, música, comentários que são “colados” e vão adquirindo uma forma estética. Um novo uso de velhos objetos permite, assim, inesperadas justaposições conferindo novos sentidos a velhas palavras e conceitos.

Esse processo promove uma intertextualidade entre diversas formas sógnicas, do lingüístico ao imagético, perfazendo assim a integração na produção de sentido. Os contrastes são gerados pela fragmentação da obra como também pela multiplicidade de gêneros e pela forma estética tornando-a uma expressão das múltiplas vozes que interagem na sociedade.

Essa concorrência de vozes no interior do discurso leva a uma incompletude de sentidos que o espectador é incitado a preencher. Não ter um sentido fechado, concluído, torna-se parte da estética da obra. O rompimento com o discurso totalitário, a continuidade e linearidade histórica permite intercalar múltiplos sentidos. Esse processo também ocorre com a lógica temporal do documentário que não faz um retorno para retratar uma época, mas com ela interage.

Dia 19 de abril, estamos sobrevoando o litoral brasileiro. Daqui a três dias vão chegar os portugueses liderados por Cabral. Se olharmos com atenção, seis léguas mais ao sul da enseada onde Cabral vai desembarcar vamos distinguir Diogo Álvares, que conseguiu chegar exausto até a praia. Além de salvar sua vida, ele descobriu o Brasil três dias antes de Cabral.

DIOGO

_ Ei! Ei!

NANINE (de helicóptero)

_ Infelizmente não vamos poder ajudá-lo, pois isso se passou a quinhentos anos atrás.

Esta cena nos mostra que a obra relativiza o tempo negligenciando a linearidade da história tradicional.

Essa profusão de discursos permite uma releitura do processo do descobrimento do Novo Mundo permitindo uma (re) significação dos sujeitos envolvidos mediante a integração de uma profusão de referenciais que aludem, criam e recriam o imaginário social. Desse modo também redimensiona o papel do português como o centro do processo histórico da formação do Brasil. A obra não se detém em um discurso unificador, ela avança continuamente para outro foco perfazendo assim uma oscilação entre uma diversidade de linguagens textuais e visuais que geram interpretações infundas...

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos objetivos de pesquisa propusemos evidenciar as manifestações dos conceitos de intertextualidade e dialogismo no documentário *Caramuru: a invenção do Brasil*, no sentido de buscar uma proposição de percurso metodológico na leitura de diversas manifestações culturais e evidenciar estratégias para o estudo de procedimentos de leituras de materiais culturais visando a inserção das novas tecnologias e das novas linguagens como proposta de reformulação do processo comunicativo no ambiente escolar. Nossa intenção em confrontar a prática da comunicação tradicional face à proposta dialógica bakhtiniana, a partir da análise do nosso objeto, se deu no sentido de apontar uma possível alternativa para a inserção e a interação social entre os vários textos e vozes no âmbito escolar e na formação de professores.

Nesse percurso verifica-se que as disparidades entre as formas discursivas presentes em *Caramuru: a invenção do Brasil* e o discurso presente na escola ratificam o esgotamento do modelo comunicacional tradicional. A diversidade das manifestações culturais demonstra a possibilidade de uma re-significação das relações de comunicação presentes no campo educacional emergindo uma nova configuração para a realidade na produção do conhecimento.

A rigidez do discurso tradicional, notadamente marcado pelo viés monológico, nos levou a repensar este discurso sob a realidade social e tecnológica atual, no sentido de buscar uma alternativa mais flexível que reconheça as múltiplas redes de conexão possíveis na produção do conhecimento. Nossa pesquisa pautou-se, portanto, em entender o processo de produção do conhecimento como uma rede complexa de saberes sociais, em constante interação dialógica, na qual estão presentes o indivíduo, o coletivo e as mais diversas expressões de nossa cultura. O processo de análise de *Caramuru: a invenção do Brasil* nos proporcionou reconhecer ainda um procedimento de abertura da obra para a manifestação dos

diversos sujeitos que interagem na produção do saber. Múltiplas vozes sociais habitam o mesmo espaço no discurso de Guel Arrais e Jorge Furtado reconhecendo que a sociedade brasileira é intrinsecamente multi-étnica e multicultural advinda das constantes trocas e dos conflitos entre infinitas transições que se unem e se enraízam.

Ao reconhecerem essa diversidade e os possíveis enlaces e desenlaces entre os múltiplos discursos que permeiam nossa realidade social, os autores evidenciam a negação da monofonia discursiva, permitindo que se instaure uma interação dialógica, entendida aqui no sentido amplo do termo, ou seja,

como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilingüismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridação ou a reavaliação, a sobreposição de vozes, etc). (FARACO, 2003, p.67)

Outro aspecto relevante é o hibridismo da obra presente pela recombinação de diversas produções culturais configurando um processo dinâmico de (re) elaboração de sentidos bem como pelo reconhecimento da impossibilidade de estabelecer fronteiras rígidas e estáveis entre os diversos campos do saber. Ao subverter essas fronteiras, o documentário mistura vários textos e múltiplos gêneros do discurso nos quais são justapostos e superpostos no entrecruzamento da narrativa - representando as múltiplas realidades sociais.

A complexidade cultural que se desenha nessa interação permite-nos entender que não podemos observá-la com um olhar homogeneizador e centralizador, uma vez que as articulações se configuram em vários caminhos de leitura: não há um início – meio – fim; a linearidade e a hierarquia de um trajeto pré-definido se perde pelas ramificações que se elaboram na complexidade das redes de relações dialógicas da nossa expressão cultural.

Ao propor inúmeros caminhos para a construção e leitura da narrativa, o documentário *Caramuru: a invenção do Brasil* defende a liberdade do debate e do discurso em vez de subordinar o sujeito a uma significação e interpretação pré-determinada, fechada e definida.

Desse modo, estas são produzidas pela subjetividade do leitor, resultado dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio cultural.¹⁶ O constante jogo intertextual que se elabora nessa produção permite estabelecer novas e ilimitadas entradas e saídas, em uma rede de relações conectada com as tramas de significação tecidas pela subjetividade do espectador nas quais as identidades e as diversidades convivem nas tensões, contradições e transformações.

Essa rede intertextual, entre o “eu” e o “outro”, abre espaço para redimensionar e refutar os paradigmas cartesianos e pragmáticos do positivismo que se limitam, por exemplo, as relações educativas ao falar/ditar monológico de sala de aula - aceitando o que é dado, o que já está pronto, pressupondo a idéia de observador passivo ou neutro.

Movidos pelo anseio em negar a interpretação única e neutra, que negligencia o próprio processo constitutivo da cultura é que buscamos, por meio dessa pesquisa, evidenciar como uma lógica aberta e ramificada pode conferir maior articulação aos conteúdos escolares e uma crescente aproximação entre o mundo escolar e a realidade vivenciada pelos alunos, professores e outros agentes sociais da educação.

Nesse sentido, é inegável a contribuição proposta pelos PCNs nas políticas educacionais brasileiras em favorecer uma maior integração entre os as diferentes áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade que se esforça para alcançar uma maior integração entre as disciplinas objetivando uma visão mais ampla das múltiplas interconexões que se estabelecem na constituição do conhecimento. Outro aspecto relevante é a crítica que se faz em relação à abordagem que conduz a escola a trabalhar com textos fechados em aspectos e funções exclusivamente escolares (ROJO, 2001).

Apesar do avanço, podemos perceber algumas limitações nos documentos dos PCNs. Uma delas é ainda reconhecer a disciplina – um fragmento do conhecimento humano – como

¹⁶ A concepção de subjetividade proposta aqui, como demonstrado acima, não é restringida pelas determinações psicológicas, independentes da esfera social/material (EDGAR e SEDGWICK, 2003)

princípio central para as relações educativas. Em contraposição, uma proposta mais dialógica e intertextual das relações educativas indicam, a nosso ver, uma nova abertura ao proposto pelos PCNs, pois enfatiza o campo do conhecimento como parte integrante de um conjunto mais amplo e complexo no qual as práticas e os eventos culturais se entrelaçam nas múltiplas e diversas esferas do mundo social na qual a educação tem um papel fundamental. Desse modo, apontamos alguns traços que conformam a intertextualidade, o dialogismo e as dimensões para as quais estes conceitos bakhtinianos derivam. A representação gráfica abaixo busca ilustrar como se estabelece a tessitura do processo comunicacional a partir da proposta teórica de Bakhtin.

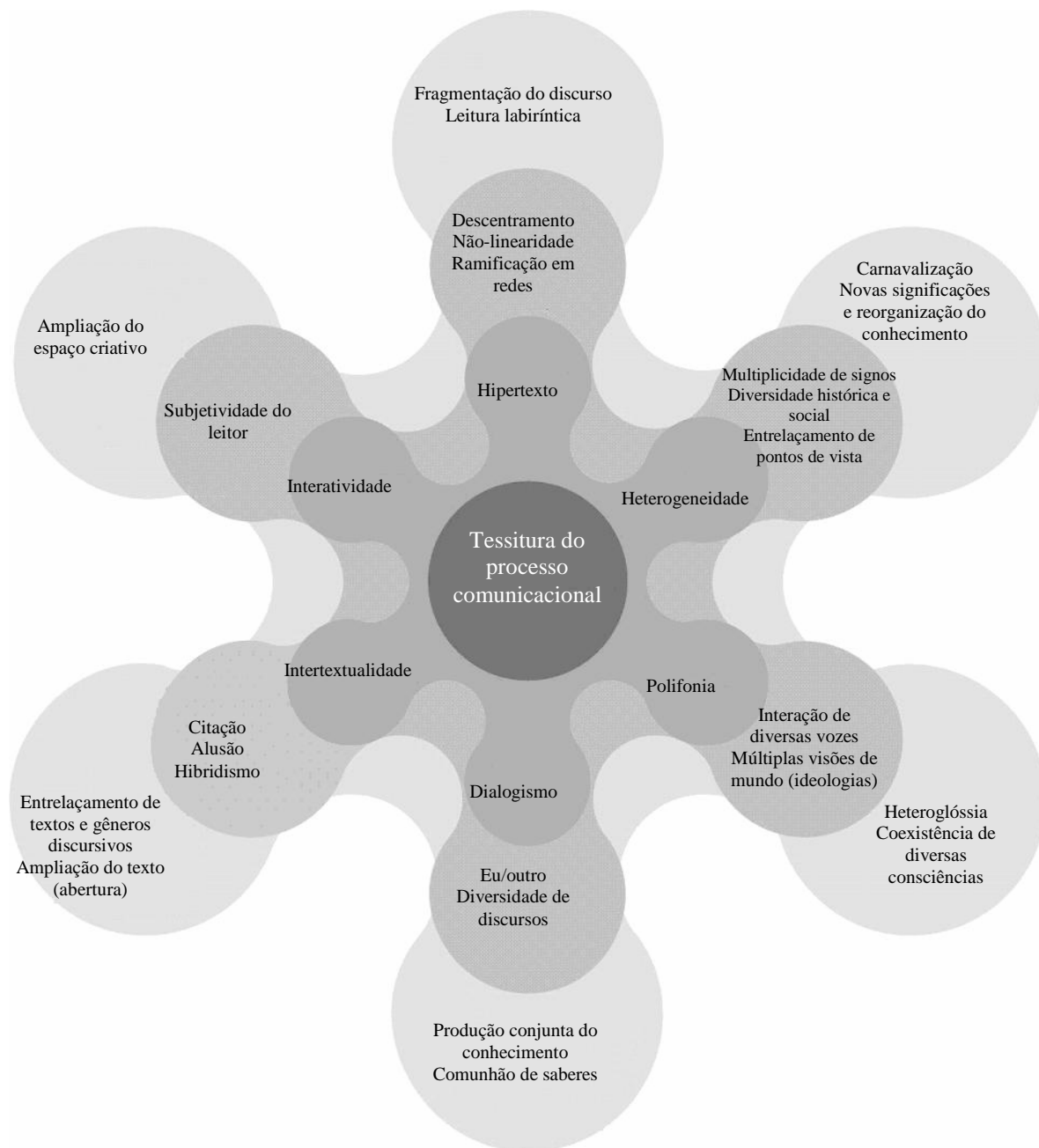


Figura 5 – Tessitura do processo comunicacional¹⁷

Pode-se verificar que a transição de um conceito a outro ocorre pela gradação de cores que vão se alastrando em um movimento sem fronteiras. A busca de uma representação difusa da aquisição/produção do conhecimento está em conformidade com o que nos impele o arcabouço teórico bakhtiniano o qual defende a possibilidade de interação de diversas consciências não reservando a nenhum conceito ou campo do conhecimento um papel central

¹⁷ Projeto gráfico de Maria Regina Álvares

nesta realidade. Desse modo, esta representação busca mostrar que os campos conceituais se sobrepõem, não havendo uma fronteira nítida entre eles, pois estes pertencem a um mesmo conjunto que é a cultura.

Ao observamos o mundo contemporâneo verificamos que se desenham a cada dia novas “comunidades de interesses” interligadas por interesses específicos, podendo um mesmo sujeito pertencer a diversos grupos, pois a convivência social o impele a diversificar suas relações que estão, na atualidade, facilitadas pela nova realidade dos meios de comunicação. Este fato demonstra que as práticas de ensino necessitam ser constantemente repensada, pois a comunidade em que está inserida modifica-se a todo instante constituindo uma rede de conhecimento no interior da sociedade.

As trocas que se estabelecem no interior dessas redes não são delimitadas por campos de saber, estas se entrecruzam, em um movimento fluido, tornando-as complexas por sua própria constituição. A heterogeneidade social se transforma na marca d’água da produção cultural que se elabora ao longo do tempo histórico. Nesse contexto, é equivocado afirmar que exista uma única prática escolar, a educação formal, pois é possível reconhecer inúmeras práticas educacionais com o interesse em atender a diversidade social em que se apresentam.

Esta pesquisa, ao contextualizar a educação contemporânea a partir de estudos bibliográficos, observou que as imposições curriculares atreladas à lógica conteudista distanciam a escola do mundo vivenciado pelo educando. Do mesmo modo, foi possível perceber que na educação não-formal, por não impor, pelo menos de forma tão rígida a dimensão monológica nas práticas educativas possibilita maior participação dos sujeitos envolvidos.

Uma proposta dialógica inicia-se pelo reconhecimento da tendência das instituições sociais - entre as quais a escola - em conservar a estabilidade das regras que as constituem: valores, normas e relações hierárquicas que consagram a manutenção do *status quo*. Essa

manutenção ou transformação das relações e identidades que definem uma sociedade é marcada pelo processo comunicativo que se estabelece nas relações sociais que acontecem ao longo do tempo. Os embates entre discursos, hegemônicos ou não, permitem ampliar nossa própria experiência social. A heterogeneidade de leituras e a coexistência de diversas consciências possibilitam a ampliação do espaço criativo no qual o eu/outro estão em um mesmo patamar realizando uma produção conjunta do conhecimento.

As novas tecnologias cumprem um papel importante nesta reconfiguração de procedimento, pois permitem uma maior inserção de produtos culturais no ambiente escolar possibilitando o intercâmbio entre saberes – formais e não-formais –, uma vez que o conhecimento é produzido em todas as instâncias sociais e não somente na escola. Esta interação possibilita uma maior participação de alunos e professores na produção do conhecimento.

Observamos que a postura ativa e participativa é mais evidente no mundo literário do que no mundo educacional, na medida em que propõe uma leitura mais reflexiva do visto e vivido, rompendo a barreira “do reproduzir o conhecimento posto”, e nos incita a navegar pelo conhecimento por meio de uma concepção [...] (dialógica e intertextual). Do mesmo modo que os textos literários, as expressões da arte – poesia, música, fotografia, pintura, cinema, teatro – podem ser realizadas e vistas a partir do processo [...] (dialógico). Entendemos que essas manifestações e produções culturais se compõem na relação entre a realidade vivida pelo artista, o momento social no qual esse está inserido e a realidade daquele que observa e contempla a obra, sendo que esse último também está carregado de sua história de vida. A postura crítico-interacional do sujeito envolvido no processo de produção e de leitura [...] expressa a atitude dialógica bakhtiniana e propõe estabelecer um ambiente no qual se institui uma polêmica interativa que busca respostas e produz novas indagações, incitando novas interpretações e enlaces que são subjetivos e dependentes da experiência e historicidade de cada leitor. (CORREIA DIAS e SANTOS, 2005, p 216)

No contexto das novas tecnologias torna-se necessário maior inter-relação entre as vozes sociais para que se elaborem novos processos de negociação de sentido na mediação do conhecimento. Uma mudança de paradigma não se configura somente em introduzir novos equipamentos na escola – uma postura instrumentalista que reduz o processo do conhecimento aos meios e fins técnicos e formais. É imprescindível que haja uma mudança de postura epistemológica frente ao contexto em que se dão as relações educativas: uma maneira

de pensar e agir crítica e reflexiva que fortaleça um constante repensar do “conhecimento posto” em busca de uma nova e inconclusa leitura da realidade que permita redefinir as competências do professor e as ações e projetos desenvolvidos no contexto educacional.

Desse modo, apoiados nos conceitos bakhtinianos buscamos reconhecer a diversidade de gêneros discursivos em *Caramuru: a invenção do Brasil*, suas dimensões dialógicas, intertextuais, hipertextuais e a heterogeneidade constitutiva da obra, para entender que esta proposição nos incita a repensar a formação – inicial ou continuada – dos professores, no sentido de elaborar uma visão mais crítica e contextualizada que se oponha ao discurso unificado e reducionista ainda freqüente no discurso pedagógico atual.

Observamos que essa mesma orientação teórica pode ser incorporada em uma infinidade de produções culturais – livros didáticos, Internet, música, jornais, revistas, fotografias, teatro, entre outros – no sentido de reconhecer a intertextualidade e o dialogismo, bem como para identificar e questionar, no contexto escolar, o discurso monológico presente no ensino-aprendizagem, na avaliação, na gestão escolar e no trabalho docente. Esse questionamento nos remete ao currículo e à formação de professores e seus significados na sociedade contemporânea na qual torna-se necessário questionar e criticar nossas próprias produções e nossa ação educativa, tornando possível um processo de inovação e uma mudança de postura na produção do conhecimento - na qual se reconheçam as múltiplas práticas sociais e a existência de vários discursos que permeiam nosso cotidiano.

Neste sentido, esta pesquisa nos levou a compreender que é possível negligenciar as fronteiras impostas pelo currículo por meio de uma proposta pedagógica que tenha o diálogo – e todas as suas dimensões na concepção bakhtiniana – como elemento motor das ações educativas. As inter-relações dialógicas entre os campos do conhecimento vão assim constituindo redes sociais abertas, produzindo um conhecimento novo, dinâmico e inacabado. A inconclusão, que marca a teoria de Bakhtin, abre caminhos para a possibilidade de novas

relações, novas produções de sentido, transformando constantemente as formas de comunicação e de produção de conhecimento que vivenciamos no contexto educacional.

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único [...], mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura.

Roland Barthes: A morte do autor

Sendo assim, a interpretação crítica representa o debruçar-se sobre a superfície significante para, pondo os dedos no tecido, puxar pacientemente os fios e recompô-los em nova ordem.

De modo que, ao fim da leitura, o que se tem é, a um só tempo, os mesmos fios, mas também um novo tecido resultado dessa outra fiação.

Evandro Nascimento: Ângulos:
literatura & outras artes

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton Jose. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- ALMEIDA, Nilma Figueiredo; Seminério, Franco Lo Presti. A importância do imaginário para a metacognição e educação. In: LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p 165 – 186.
- ALVARES, Maria Regina. *Ensino do Design: A Interdisciplinaridade na Disciplina de Projeto em Design*. Florianópolis, UFSC, 2004. Dissertação de Mestrado.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMARAL, Emilia; ANTÔNIO, Severino; PATROCIONIO, Mauro Ferreira. *Novo manual, nova cultura*. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1991.
- AMORIN, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Clássico anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. Tradução: Lorenzo Mammi. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BAKHTIN, M. M... *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1996.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M Fontes, 2000.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed Unicamp, 1997. p. 27 - 37
- BARTHES, Roland. *O Prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed Unicamp, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história*. 2ª ed. rer. São Paulo: Ática, 2003.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela, CAETANO, Kati Eliana (Orgs). *O olhar a deriva: mídia, significação e cultura*. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. V 1.
_____, *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução: J Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORREIA DIAS, Ângela Á. Correia e MOURA, Karina da Silva (2006). Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. *Ciências & Cognição*; Ano 03, Vol 09, Nov 2006. Disponível em: www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 10 Dez 2006.

CORREIA DIAS, Ângela Á. Correia e SANTOS, Geraldo Severino. Hipertextos educacionais: relativizando o meio eletrônico. *Revista Educação Unisinos*. V.9 (3), Set/Dez, 2005, p 214-218.

CULLER, Jonathan D. *As idéias de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 1979.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 59 - 87.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Cortez, 1985.

ECO, Umberto. *Conceito de texto*. T A Queiroz. 1984.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 9ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

EDGAR, Andrew e SEDGWICK, Peter. *Teoria cultural de A a Z: conceitos chaves para entender o mundo contemporâneo*. Trad. Marcelo Rollemberg, São Paulo: Contexto, 2003.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, Castro, Gilberto (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 3ª Ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

- FILATRO, Andréa. *Design institucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- FIORIN, Jose Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Ed Univ São Paulo, 1994.
- FIORIN, José Luiz. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed Unicamp, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo e SHOR Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10ª Ed. Trad. Adriana Lopes, Revisão Técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- FREITAS, Maria Tereza, JOBIN, Solange, KRAMER, Sonia (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FURTADO, Jorge; ARRAIS, Guel. *A invenção do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GARCIA, Wilton. *Introdução ao cinema intertextual de Peter Greenaway*. São Paulo: Annablume: UniABC, 2000.
- GARCEZ, Lucilia Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOULART, Silvia Moreira. História da ciência: elo da dimensão transdisciplinar no processo de formação de professores de ciências. In: LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.
- JANTSCH, Ari Paulo. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução a semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____, Pierre. *Tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MACHADO, N. J. . A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Revista Estudos Avançados IEAUSP*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 333-352, 2001.

MACIEL, Maria Ester. Os infernos de Peter Greenaway. In: MACIEL, Maria Ester (Org). *O cinema enciclopédico de Peter Greenaway*. São Paulo: Unimarco Editora, 2004, p 71 – 80.

MAGNO, Ana Beatriz. A carta que revelou o Brasil. *Correio Brasiliense*. Brasília: 23 maio 1999. Disponível em <http://www2.correioweb.com.br/hotsites/500anos/carta-caminha/carta-caminha.pdf>. Acesso em: 15 Dez 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *Historia das teorias da comunicação*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEDEIROS, M. V.. A invenção do Brasil: nossa história carnalizada e mistura de linguagem. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 28, 2005. Rio de Janeiro. ANAIS... São Paulo: INTERCOM, 2005, CDROM. Disponível em: <http://handle.net/1904/18182>. Acesso em: 20 Nov 2006.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES JUNIOR, Antonio; MARANHÃO, Ricardo; RONCARI, Luiz. *Brasil historia: Texto e consulta*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979. v 1.

NASCIMENTO, Evandro. *Ângulos: leituras & outras artes*. Juiz de Fora: Ed. UFJF; Chapecó: Argos, 2002.

NICOLESCU, Basarab Et. All. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002, p 45 – 70.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo horizonte: Editora Lê, 1995.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica, escritura*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*. 2ª Ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed Artmed, 2002.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: *História na sala de aula: conceito, práticas e propostas*. Karnal, Leandro (Org). São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

SANTOME, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto alegre: Artes Medicas, 1998.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In: LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von Et. All. (Orgs). *Educação não-formal: cenários de criação*. Campinas SP: Ed. Da UNICAMP, 2001.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária a cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

STAROBINSKI, Jean. *As palavras sob as palavras: os anagramas de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

XAVIER, Ismail (Org). *A experiência do cinema: antologia*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko (Orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p 41-58.

WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: viagem ao dicionário Kazar*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Uma experiência de diálogo entre a oralidade e escrita. In: Cláudio Cezar Henrique e Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orgs). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p 93 – 111.

APÊNDICE A

O CAMINHO DAS ÍNDIAS

Durante oitenta anos os portugueses navegaram ao longo da costa ocidental da África em busca de uma passagem para a Índia.

Enfrentaram o medo do desconhecido, calmarias que podiam durar várias semanas, o sol escaldante que lhes queimavam a pele, tempestades terríveis, tribos ferozes, fome, sede, até que um dia o mar se abriu em mil caminhos na direção ao sol nascente.

Em 1498, quando Vasco da Gama chegou enfim àquele reino riquíssimo, a notícia teve, para os europeus do século XV, o mesmo impacto que a chegada do homem à Lua teve para a humanidade do século XX.

*O esforço é grande e o homem é pequeno.
Eu, Diogo Cão, navegador, deixei
Este padrão ao pé do areal moreno
E para diante naveguei.
(Padrão, Fernando Pessoa)¹⁸*

Um pequeno passo para o homem, um gigantesco salto para a humanidade.

(Nei Armstrong)

Nas primeiras horas da manhã do dia 9 de setembro de 1499, os sinos de todas as igrejas de Lisboa repicavam em sinal de regozijo. O comandante Vasco da Gama estava enfim retornando a Portugal depois de dois anos e dois meses além-mar. Tinha navegado pelas águas de dois oceanos, sangrara quase vinte mil quilômetros e havia descoberto o caminho marítimo para a Índia. O povo nas ruas comemorava o alvorecer de uma nova era. O mundo nunca mais seria o mesmo.

Os astronautas não encontraram nada na Lua. Trouxeram algumas pedras. Vasco da Gama encontrou uma civilização muito mais rica que a sua. Trouxe almíscar, porcelanas, rubis, esmeraldas. E o produto mais valioso de todos: pimenta.

O que é mais difícil entender hoje em dia é que os portugueses tenham feito todo esse esforço para chegar ao Oriente só para buscar temperos. Mas é que o tempero naquela época valia ouro. No século XV, se uma coisa custava muito dinheiro, dizia-se que era “cara como pimenta”. A pimenta, nesta época, não é só um tempero, mas um artigo de fundamental importância. Eles já usavam alho, manjerona, tomilho, louro, mas para dar sabor a uma carne

¹⁸ PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa - Obra Poética**", Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1995. Padrão – in Mensagem: segunda parte, mar português. Disponível <http://www.insite.com.br/art/pessoa/message2.html>

guardada por muito tempo nada era melhor que a pimenta. Os europeus eram grandes consumidores de carne, nem sempre fresca, que era preservada no sal. Ter sal e pimenta era como ter uma geladeira.

Os portugueses chegaram a trazer 2.000 toneladas de pimenta por ano, com lucro de mais de 3.000 quilos de ouro. A pimenta era consumida em toda Europa.

OS MAPAS EM 1500

A importância que tinham os mapas na época das grandes navegações pode ser comparada com a importância dos satélites hoje em dia. Embora estejam a cerca de 25 mil metros de altitude, esses satélites conseguem fotos tão detalhadas, que permitem ver até um mapa na mão de um homem. Hoje um mapa pode ser feito com absoluta precisão em poucos segundos, mas em 1500 os mapas eram desenhados a partir das medidas feitas pelos navegadores em suas viagens pela costa. Fazer um mapa podia levar muitos anos. Este é o primeiro mapa onde aparece o Brasil foi feito em 1502 para um espião italiano, Alberto Cantino. Ele subornou um cartógrafo de Lisboa por 12 ducados. Por causa desse mapa o Brasil era chamado de “Terra dos Papagaios”.

LISBOA

No século XV, o comércio marítimo fez de Lisboa uma das cidades mais importantes da Europa. Pouca coisa restou daquela cidade. Em 1775, Lisboa foi quase totalmente destruída por um grande terremoto.

*Se há uma coisa que poderíamos com razão
chamar de senhora e rainha do Oceano,
essa cidade é Lisboa (...)*

*Sua grandeza e magnificência são tamanhas
que bem pode pedir meças a quaisquer das
restantes cidades da Europa, tanto pelo número
de habitantes como pela beleza e variedade
dos edificios. Efetivamente, diz-se que conta com
mais de vinte mil casas.*

"Descrição da Cidade de Lisboa"
(Damião de Góis, 1554, apud FURTADO E ARRAIS, 2000, p 36)

Esse é o ofício de cartografia real onde eram desenhados os secretíssimos mapas destinados à navegação muito cobiçados pelos países concorrentes.

NÁUFRAGO DA NAU SÃO PAULO

Jovem, se você gosta de aventura venha se inscrever nas "Expedições Ultramarinas Portuguesas".

Navegar apenas no mar Mediterrâneo agora é coisa do passado. Conheça o mundo sem limites do oceano Atlântico. Participação nos bens saqueados em combate aos povos hostis, direito de importar produtos livres de impostos, um ano de adiantamento de salário para proteção de suas famílias. Ganhe fama e dinheiro participando de um dos maiores empreendimentos da humanidade: a descoberta de um Novo Mundo.

Navegar é preciso, viver não é preciso!

*Tudo foram trovoadas e chuviros grandíssimos e
cerrações, com que sobreveio a noite escuríssima
e espantosa, porque a cada a cada trovoada ficávamos
soçobrados e debaixo d'água, no rolo das ondas,
que nos comiam e desfaziam com as trovoadas,
e todas iam para a terra, e nos lançavam
e chegavam o mais que podiam a ela.
Os mareantes e todos iam assombrados da hora da morte
... confessando todos que nunca tais tempos viram
nem tão espantoso mares.
E caminhando neste bordo e com este tempo
Começavam-nos a quebrar os aparelhos na nau e costeiras
e amantilhos do mastro grande ... Andamos com esta
tormenta parece-me que dois dias e as noites não
pareciam senão imagens do inferno.*

“Relato do naufrágio da nau São Paulo”,
(Pe, Manuel Alvares, 1562. apud FURTADO & ARRAIS, 2000, p 43)

*É doce morrer no mar
Nas ondas verdes do mar
É doce morrer no mar
Nas ondas verdes do mar¹⁹
(Dorival Caime)*

A VOLTA DO MAR

Cabral recebeu de Vasco da Gama instruções secretas sobre a melhor rota a seguir no caminho para as Índias. A principal delas era uma grande descoberta do próprio Vasco da Gama e ficou conhecida como “a volta do mar”. Para contornar a África, os portugueses descobriram que deveriam se afastar da costa, fugindo dos ventos e das correntes contrárias do Golfo da Guiné, navegando mais para oeste e fazendo a “volta do mar”. Até hoje não se sabe bem por que em sua viagem Cabral aumentou mais do que o necessário o arco dessa volta e terminou vindo parar no Brasil.

¹⁹ Esta música foi composta sobre um tema do livro *Mar Morto*, de Jorge Amado, que retrata a beleza da morte do mestre de saveiro Guma.

MISSA A PEDRO ÁLVARES CABRAL

Lisboa, 8 de março de 1500. O rei Dom Manuel coloca na cabeça do comandante Pedro Álvares Cabral um barrete vermelho abençoado pelo papa. A ermida de São Jerônimo, construída pelo Infante Dom Henrique, está lotada para ouvir a missa solene rezada na intenção dos viajantes. É domingo e a maior parte do povo de Lisboa cobrem aquelas praias, tocam trombetas, atabaques, tambores, flautas e gaitas.

*O coração de todos está entre prazer e lágrimas,
por ser essa a mais formosa e poderosa armada
que até aquele tempo para tão longe deste reino
partira. Muitos rodeiam os navios em pequenas
embarcações enfeitadas por bandeiras coloridas
porque para viagem de tanto tempo tudo os
homens buscam para tirar a tristeza do mar.
Que não parece mar, mas um campo de flores.*

(João de Barros. apud FURTADO & ARRAIS, 2000, p 48)

Mil e quinhentos homens partiam para o desconhecido. No meio do caminho eles vão descobrir pó Brasil.

AS CARAVELAS E OS TRANSATLÂNTICOS

De cada 40 soldados que partia para a Segunda Guerra Mundial, um morreria em combate. De cada 40 marinheiros portugueses, 20 jamais voltaria. A expedição de Vasco da Gama tinha 158 homens, apenas 55 voltaram. Das 13 naus comandadas por Pedro Álvares Cabral, só 4 voltaram. A carta de Caminha também foi seu bilhete de despedida. Ele nunca voltou a Portugal. Os naufrágios tornaram-se a principal causa de morte. Aos 45 anos, a mulher portuguesa ia era viúva, tinha perdido dois filhos, os irmãos e os pais. “Oh, mar salgado, quanto do seu sal são lágrimas de Portugal.”

Hoje em dia uma viagem por mar entre Portugal e Brasil pode ser feita em um transatlântico como esse, que é um verdadeiro hotel cinco estrelas. Comparado com eles um navio da época era uma espelunca. Os passageiros das caravelas amontoavam-se no convés expostos ao sol e a chuva, só o mestre tinha direito a um pequeno camarote, os outros misturavam-se com a carga e com animais vivos que serviriam de alimento para os nobres embarcados.

O porão estava cheio de ratos e baratas. A falta de higiene a bordo era causa de muitas doenças e mortes. Para passar o tempo durante as longas travessias, que podiam durar mais de ano, costumava-se rezar e organizar espetáculos religiosos. Lazer profano como a leitura de romances e jogo de carta eram proibidos. As mulheres também eram interditas a bordo. Consideradas frágeis para enfrentar tais aventuras achava-se também que elas não traziam sorte na travessia.

A alimentação diária de um marinheiro era composta de meio quilo de carne seca, cebola, vinagre, azeite, quatrocentos gramas de biscoitos, um litro e meio de vinho, um litro e meio de água. Não parece tão mal, mas acontece que rapidamente o vinho azedava, a carne e a água apodreciam, as bolachas mofavam. As viagens duravam muito mais que o planejado, a

comida acabava e quase não havia peixes em alto-mar. Comia-se até o couro que envolvia as cordas. Um rato para degustação chegava a valer dois ducados.

CARAVELAS

1415, este era o mundo conhecido pelos europeus. Durante um século de navegações, liderados pelos portugueses, eles descobriram todo planeta terra. Até a idade média, os europeus navegavam apenas no mediterrâneo e como o nome indica é um mar no meio da terra, um mar fechado. O oceano Atlântico era conhecido como mar Tenebroso e se aventurar por ele dava a sensação de entrar num trem fantasma. Além dos perigos naturais de naufrágio, acreditava-se que o oceano estivesse povoado por monstros horríveis. Como sentiam a temperatura aumentar em direção ao Equador, achavam que o mar ia ferver e, mesmo que você escapasse a tudo isso, ele acabava num ponto onde os navios despencavam no abismo do fim do mundo. O medo foi o primeiro e um dos maiores obstáculos que os portugueses tiveram que enfrentar para realizar as grandes navegações. Mas não o único. Alguns eram bem mais concretos. O principal era como se localizar em alto-mar.

A resposta estava nas estrelas, mais precisamente na estrela Polar.

A estrela Polar fica quase em cima do pólo norte. Quando o navio vai para o sul, ela se aproxima do horizonte. Quando ele vai para o norte, a estrela Polar “sobe” no horizonte. Os navegadores conseguiam medir a altura da estrela Polar e saber se estavam mais ao norte ou mais ao sul com esse instrumento chamado astrolábio.

Era o que eu faria se eu soubesse qual é a estrela Polar, como funciona o astrolábio e ajudaria bastante se esse barco parasse de balançar.

Instrumento astronômico inventado por Iparco no século II antes de Cristo o astrolábio foi aperfeiçoado pelos portugueses e graças a ele os navegadores podiam ir cada vez mais longe. O problema agora é outro: como voltar?

É o que ficou mais fácil agora com o modelo de barco que vai revolucionar a navegação de nossa época. O novíssimo lançamento da indústria náutica portuguesa, a caravela. Linhas arrojadas e tamanho reduzido que lhes dão maior velocidade e rapidez nas manobras, nem sempre o que é maior é melhor. Pequeno calado, ideal para percorrer zonas marítimas de águas pouco profundas e rios africanos desconhecidos. Capacidade de transporte para cerca de vinte homens. Velas latinas que permitem navegar contra o vento, reduzindo em um terço o tempo de permanência no mar.

A caravela vai te levar além dos horizontes conhecidos. E o que é mais importante: vai trazer você de volta. Caravela. Você nunca vai esquecer dessa viagem.

QUEM DESCOBRIU O BRASIL?

Dia 19 de abril, estamos sobrevoando o litoral brasileiro. Daqui a três dias vão chegar os portugueses liderados por Cabral. Se olharmos com atenção, seis léguas mais ao sul da enseada onde Cabral vai desembarcar, vamos distinguir Diogo Álvares, que conseguiu chegar exausto até a praia. Além de salvar sua vida, ele descobriu o Brasil três dias antes de Cabral.

Diogo

- Ei! Ei!

Nanine (de helicótero)

- Infelizmente não vamos poder ajudá-lo, pois isso se passou há quinhentos anos atrás.

Quem descobriu o Brasil? Ninguém sabe com certeza. Segundo os historiadores, pelo menos quatro navegadores disputam a honra de ter chegado aqui em primeiro lugar.

Na raia número 1, defendendo as cores da Espanha, Vicente Yanez Pizon.

Na raia número 2, também pela Espanha, Diego de Lepe.

Na raia número 3, Duarte Pacheco, por Portugal.

E, na raia número 4, ainda por Portugal, Pedro Álvares Cabral, que faz aqui sua primeira viagem.

Foi dada a largada, distância total de sete mil quilômetros, os navegadores atingem rapidamente a ilha de Cabo Verde, já partem em direção a sudoeste, atenção, eles estão se aproximando da costa brasileira e o vencedor é – Cabral? O placar está dizendo que o vencedor é o português Pedro Álvares Cabral? Vamos ver o tira-teima na câmera submarina. O lance é muito duvidoso. Vamos ouvir a opinião dos nossos comentaristas.

Jorge Couto, historiador:

“È minha convicção que em 1498, Duarte Pacheco, numa viagem que efetuou ao continente americano, conheceu o litoral norte do Brasil.”

Max Justo Guedes, historiador:

“Eu descarto o francês Puzand, que este não esteve seguramente. Ojeda, também não esteve no Brasil, já o Pizon, pelo mapa que existe, um grande trecho é território brasileiro e começa, provavelmente, nas proximidades do Ceará.”

O Brasil é o único país que possui uma certidão de nascimento, a carta de Pedro Vaz de Caminha. Ela ficou perdida num arquivo empoeirado por quase três séculos, ninguém percebia que aquele era o nosso mais importante documento histórico.

*... neste dia, ao entardecer, avistamos terra,
primeiramente um monte muito alto e redondo
e outras serás baixas ao sul e planícies com grandes arvoredos.
Acudiram pela praia homens aos dois e aos três ... pardos,
nus, sem coisa alguma que lês cobrisse suas vergonhas.*

*Traziam arcos nas mãos, e suas setas.
Em geral são bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma.
[...].*

*De ponta a ponta é tudo praia redonda,
muito chão e muito formosa ...
Nela até agora não pudemos saber que haja ouro,
nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro.*

*Porém a terra em si é de muito bons ares ...
[...].*

*E em tal maneira é grandiosa
que querendo aproveitá-la tudo dará nela.*

*Desta maneira dou aqui a Vossa Alteza
conta do que nessa vossa terra vi.
E se um pouco me alonguei. Ela me perdoe.
[...].*

*Beijo mãos de Vossa Alteza.
Deste Porto Seguro, da Vossa ilha de Vera Cruz.
(Pero Vaz de Caminha, apud FURTADO & ARRAIS, 2000, p 67)*

No dia 2 de maio, a expedição comandada por Cabral içou âncoras e parte em direção ao mar alto. A próxima nau, só daqui a vinte meses.

HABITANTES DO BRASIL EM 1500

Portugal tinha pouco mais de um milhão de habitantes. No Brasil, viviam seis milhões de índios. Tabajaras, tamoios, tapuias, tupinambás, aimorés, tupiniquins, carijós, goitacás, caetés...

O PONTO DE VISTA DE PORTUGUESES E ÍNDIOS

No fim da tarde de 22 de abril de 1500, a frota de Pedro Álvares Cabral estava aqui, a 36 quilômetros da costa da Bahia.

A primeira visão que os portugueses tiveram do Brasil foi essa:

A de uma terra graciosa, de muitos bons ares, cheia de arvoredos e águas infindas.

Daqui, da praia, a primeira visão que os tupiniquins, habitantes dessas terras, tiveram de Portugal, foi essa:

A de enormes pássaros de asas brancas ou a de montanhas flutuantes andando sobre as águas.

Os europeus naquela época acreditavam na existência de um paraíso terrestre semelhante ao descrito na Bíblia. Eles acharam que poderia ser aqui.

Os tupiniquins acreditavam na existência de uma terra sem mares, que ficavam além do mar, onde ninguém morria e para onde um dia eles seriam levados e os navios portugueses pareciam vir de lá.

Os portugueses viram com espanto que os habitantes das novas terras andavam nus e viram que tem a pele cor de cobre, pintam o corpo com desenhos variados e tintas coloridas, raspam os cabelos até por cima das orelhas, inclusive as sobrancelhas e pestanas.

Os tupiniquins viram com o mesmo assombro a chegada dos estrangeiros. Eles eram pálidos, cheiravam muito mal, traziam o corpo todo coberto de panos, as mãos e o rosto eram peludos como os dos macacos.

Quinhentos anos depois, nós brasileiros, tentamos juntar esses dois pontos de vista, olhando ao mesmo tempo, da praia e do navio, para saber quem somos?

IDIOMAS NO BRASIL

Em 1500, falava-se cerca de 170 línguas no Brasil. Nenhuma delas é conhecida pelos estudiosos europeus daquela época. A esquadra de Cabral levava três intérpretes. Gaspar da Índia, que falava dravídico. Gonçalo Madeira, que falava bengale e um marinheiro da Guiné, de nome desconhecido, que foi o primeiro negro a pisar no Brasil. Ele falava mandinga. Infelizmente nenhum deles conhecia a língua dos tupinambás.

Diálogo entre dois índios ao receber os intérpretes

- *Tu já viu bicho mais feio?*

- *Pelo cheiro que eu tô sentindo, parece que é peixe*

A única maneira de um português se comunicar com uma tupinambá era por mímica.

Diogo e Paraguaçu conversando utilizando mímica.

Paraguaçu

- Porque você está dentro desse pano?

Diogo

- Não, obrigado, eu já comi bastante.

Paraguaçu

- Num entendi nada. Você está bêbado?

Diogo

- Sim, obrigado, água eu aceito.

Na ficção, raramente faz-se uso de intérpretes. Nos filmes americanos, todo mundo fala inglês. E os povos selvagens falam uma língua inventada qualquer. Um truque muito usado é fazer com que os índios repitam muito as palavras, bem alto, para ver se a gente entende.

Paraguaçu

- Itaquaquetuba, Itaquaquetuba.

Diogo

- Eu não sou surdo, apenas não percebo a vossa língua.

Paraguaçu

- Língua

A conversação dos pardos brasileiros dava-se por meio do nheengatu mentre; nos quinhentos, a língua românica oficial do reino lusitano seria em tudo dessemelhante ao vernáculo hoje vigente.

Ou seja, você não entenderia nada. De maneira que o diálogo entre um índio falando tupi e um branco falando o português da época dos descobrimentos para nós, brasileiros, era grego.

PARAGUAÇU

- Te! Augé nipó. Marápe nde réra?

DIOGO

- Nom leixarey também de dar minha conta a vós assim como eu melhor poder ainda que pera o bem contar e falar o saiba pior que todos fazer.

O primeiro romancista brasileiro a escrever cenas entre índios e brancos foi José de Alencar. Nelas os índios falam português castiço. Num romance de José de Alencar, o encontro entre um branco e uma índia se passa assim.

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

MARTIM

- Quebras comigo a flecha da paz?

IRACEMA

- Quem te ensinou, guerreiro branco, a linguagem dos meus irmãos? Onde vieste a estas matas, que nunca viram outro guerreiro como tu?

MARTIM

- Venho de bem longe, filha das florestas.

IRACEMA

- Bem-vindo seja o estrangeiro aos campos dos tupinambás, senhores das aldeias, e à cabana de Araquém, pai de Iracema.

O português falado no Brasil usa de três a quatro mil palavras filiadas ao tupi-guarani. Ipanema, Ceará, maracanã, jirau, tapera, jururu, pitar, peteca, muriçoca, perereca, maracujá, siri, caju. Até 1750, o tupi era mais falado no Brasil do que o português. Se falar

tupi não tivesse sido proibido pelo rei de Portugal, D. João V, talvez a gente fosse bilíngüe até hoje.

O PARAÍSO NO BRASIL

Um paraíso cheio de delícias, com toda a espécie de árvores formosas à vista e de frutas doces para comer. Deste lugar de delícias saía um rio para regar o paraíso. E nele habitavam todos os animais terrestres e todas as árvores do céu. E o homem e sua mulher estavam nus e não se envergonhavam disso.

Gênesis, capítulo 2

Esta é a descrição que a Bíblia faz do paraíso, um retrato falado daquele Brasil. Não é à toa que os navegadores antigos acharam que ele podia ser aqui. Os portugueses que chegaram ao Brasil foram seduzidos pela liberdade sexual dos índios.

Não havia pecado da carne que os tupinambás não cometessem. Depois da puberdade a mulher pode manter relações com quantos homens quiser. A virgindade não tem valor algum. Os homens que tem maior número de mulheres São respeitados como mais valentes

Gabriel Soares de Souza, “Tratado descritivo do Brasil”, 1584
(apud FURTADO e Arrais, 200, p 80)

Para os portugueses os índios eram inocentes, eles não tinham cometido o pecado original como Adão e Eva.

A IMAGEM DO ÍNDIO

Na época dos descobrimentos os intelectuais renascentistas também condenavam o artificialismo da corte e para eles os índios representavam um modelo de bondade e inocência. Uma prova é este quadro, de cerca de 1505, onde um índio aparece como um dos reis magos que vieram adorar Jesus.

Mas a imagem do índio como um ser puro e angelical não ia dura muito. Em pouco tempo o índio transformou-se de anjo em demônio. Nesse quadro português, intitulado Inferno, o diabo que impera sobre o trono usa um cocar indígena. Essa transformação aconteceu quando os primeiros viajantes trouxeram do Novo Mundo uma notícia que encheu a Europa de pavor.

- Extra! Extra! Canibais no Novo Mundo. Assados e devorados por selvagens semi-nus. Ninguém é de ninguém.

RECEITA DE PROTUGUÊS A BRASILEIRA

Agora peguem lápis e papel que nós vamos dar a receita de “Português a Brasileira.”

Os ingredientes são:

1 prisioneiro em pedaços

Água

Tintura de sapucaia

Mel

Penas

Ovos

O material de cozinha

1 tacape

1 cuia

1 grelha

O prisioneiro deve ser muito bem preparado. Na véspera do sacrifício, banhe e depile o seu futuro manjar. Guarde a água para a beberagem de cauim. Pinte o corpo do prisioneiro com a sapucaia e cubra-o com penas e ovos à vontade.

Amarre o prisioneiro pela cintura com cordas de algodão ou de fibras de uma árvore. Deixe os seus braços livres e faça-o passear pela aldeia em procissão. O encarregado para a execução levanta então o tacape com ambas as mãos e desfecha uma pancada segura na cabeça do prisioneiro e, se tudo der certo, cai redondamente morto.

Depôs do abate, separe em pedaços e leve ao fogo. Um português médio seve 60 pessoas.

Bom apetite!

ALUGA-SE O BRASIL

A coroa portuguesa botou o Novo Mundo para alugar. O locatário teria direito a explorar todas as riquezas. Quem alugou o Brasil foi o comerciante português Fernando de Noronha. Foi baratinho: 4 mil ducados por ano. Hoje em dia esse dinheiro daria para alugar apenas um pequeno prédio de apartamentos. Na época, o lucro de Fernando de Noronha com o pau-brasil era de 11 mil ducados por ano.

Todos queriam usar o corante do pau-brasil para tingir suas roupas. Na Idade Média, só os religiosos podiam usar roupas vermelhas, mas no Renascimento o vermelho foi liberado para os leigos e se tornou a cor mais usada pela nobreza. Por isso, o pau-brasil valia tanto.

Desde essa época, a França já era um país que ditava moda e os franceses se tornaram os maiores concorrentes dos portugueses na exploração do pau-brasil. Os camponeses, coitados, "só andam vestidos de pano cru ou tingido de preto com casca de carvalho". Na Alemanha, eles até se revoltaram exigindo o direito de usar roupas vermelhas. O vermelho deixou de ser chique na metade do século. A moda agora era a Espanha e sua corte, todos de negro. Até o rei da França aderiu ao pretinho básico. O pau-brasil saiu de moda. Vermelho virou coisa de camponês.

SURGIMENTO DAS CIVILIZAÇÕES

A civilização começou no Oriente e ao longo de muitos séculos foi se expandindo em direção ao Ocidente. Nove mil anos antes de Cristo o homem já sabia plantar trigo e criar animais domésticos.

Depois veio a cerâmica, os primeiros tecidos de lã (6000 a.C.), a roda, o arado e a vela (3500 a.C.). Alguém tinha que anotar tantas novidades e inventou a escrita (3100 a.C.). Depois vieram as pirâmides (2590 a.C.), os cavalos foram domesticados (2500 a.C.), e as primeiras velas foram usadas para navegar no mar (2000 a.C.). Em 650 a.C., surgem ao mesmo tempo o dinheiro e a poesia. Depois veio a filosofia, a matemática, a bússola, o papel, a imprensa, as bibliotecas, tudo em letra bem miudinha, até que um italiano precisou inventar os óculos (1290 d.C.).

O homem nunca parou de inventar coisas. Claro que todo este progresso gerou muitas guerras, destruição e escravos. Mas o objetivo de tudo era viver cada vez melhor, para um dia, quem sabe, poder ficar sem trabalhar, só descansando, numa praia maravilhosa. Como um índio.

O ÍNDIO ENTRANDO NA MODA

Em 1537, o papa Alexandre IV decidiu que os índios tinham alma. Ai virou festa.

Em 1550, a cidade francesa de Rouen organizou o "Baile dos Brasileiros", um grande teatro ao ar livre, com árvores pintadas de vermelho, macacos e papagaios. Levaram do Brasil cinquenta índios tupinambás. O espetáculo fez grande sucesso entre a nobreza européia. "As damas da corte mostraram rosto alegre e sorridente diante dos trezentos homens nus." O índio brasileiro estava entrando na moda.

ELDORADO

Vários exploradores tentaram encontrar o Eldorado, um país onde tudo era feito de ouro, nas terras do Novo Mundo. Mas poucos o fizeram com tanta determinação quanto o espanhol Gonzales Pizarro. Em 1539, o explorador Pizarro resolve encontrar o Eldorado. A expedição de Pizarro tinha 350 soldados e 4.000 índios. Enfrentou florestas tropicais e montanhas cobertas de neve, regiões habitadas por povos ferozes, um terremoto, uma tempestade e uma enchente. Atravessou uma das mais altas montanhas dos Andes, onde o frio matava os índios às centenas. Procuravam sempre no horizonte as torres douradas de Manoa.

Seguiram um grande rio em direção ao poente até ouvir ao longe um "medonho estampido". Seis léguas à frente da expedição, o rio despenca de uma altura de duzentos metros. Chegam a uma planície cheia de lagos e charcos, cobertos de ervas tão altas que é impossível atravessar. Das cascas das árvores fazem cordas para construir uma balsa, tapando os buracos com as poucas roupas que ainda têm. Navegaram duzentas léguas rumo ao poente. Em dezembro de 1540, sem nada para comer a muitos dias, Pizarro ordena a Francisco de Orellana que desça o rio para buscar alimentos. Orellana e sua tripulação, levados pela sorte e pela corrente, "abandonou-se àquelas águas medonhas". Em agosto de 1541, depois de viajar 1.700 léguas, a viagem de Orellana chega ao fim. Não no Eldorado. No mar.

MODA DE PARIS

A primeira top-model do mundo era uma boneca. As bonecas manequins francesas espalhavam à moda de Paris pelo mundo. Em 1642, a rainha da Polônia encomendou "uma boneca vestida à francesa para que o seu costureiro pudesse tirar o modelo".

A novidade da época eram os bordados na saia de baixo. Sobre a saia, um corpete, apertado na cintura e aberto em amplo decote. Sobre o corpete, uma túnica, uma blusa costurada a uma saia. Sobre a túnica, a beca, caindo em pregas até o chão, com a cintura apertada. As mangas eram largas, com uma barra de pele. O decote era quadrado e baixo. Uma princesa tupinambá vestia-se bem menos. Pintava o corpo com a tinta negra da sapucaia e o vermelho do urucum. E usava algumas penas coloridas.

OUTROS FATOS DE CARAMURU E PARAGUAÇU

A história de Caramuru e Paraguaçu é baseada em fatos reais. E também em outras histórias, em parte reais e em parte inventadas.

Diogo nasceu em Viana do Castelo, no norte de Portugal, por volta de 1475. Pouco se sabe sobre sua vida na Europa ou das razões que o levaram a deixar o país. Talvez tenha embarcado para fugir da vingança de um nobre traído. Talvez fosse um degredado, condenado pela Inquisição pela prática de quiromancia ou por espionagem a serviço da Espanha ou da França.

Paraguaçu nasceu na ilha de Itaparica, que fica em frente à cidade de Salvador. A ilha deve seu nome ao pai de Paraguaçu, chefe dos tupinambás. O Frei Vicente do Salvador, primeiro brasileiro a escrever uma história do Brasil, conheceu Paraguaçu.

"...a ela alcancei eu, morto já o marido, viúva muito honrada [...]. Morreu muito velha."

Ninguém sabe ao certo em que ano Diogo chegou ao Brasil. Pode ter sido em 1510, 1509. Ou antes.

Diogo encontrou Paraguaçu na floresta. Talvez não tenha sido na floresta. Talvez tenha sido na praia. É, é isso. Diogo encontrou Paraguaçu na praia, por puro acaso.

Paraguaçu

- Vieste?

Diogo

- Vim.

Talvez não tenha sido por acaso. Diogo encontrou Paraguaçu na praia.

Paraguaçu

- Vieste?

Diogo

- Vim.

Talvez Paraguaçu tenha encontrado Diogo na floresta por acaso. Talvez não tenha sido por acaso. Talvez não tenha sido na floresta. Talvez tenha sido na praia.

Paraguaçu

- Vieste?

Diogo

- Vim.

Ninguém sabe.

A história de Diogo e seu naufrágio ficou muito conhecida por causa do poema Caramuru, de Santa Rita Durão. Ele inventou que Caramuru queria dizer "filho do trovão", por causa do famoso tiro de espingarda. Os historiadores dizem que Caramuru é o nome de um peixe que vive entre as pedras, uma enguia elétrica que dá choque. Diogo teria disparado uma espingarda, fina como uma enguia, o que deixou os tupinambás chocados.

Santa Rita Durão diz que Moema morreu na afogada, nadando atrás do navio que levava Diogo e Paraguaçu para a França. Esta estátua representa a morte de Moema, mas ninguém sabe se ela existiu e, se não existiu, talvez não tenha morrido.

Diogo e Paraguaçu casaram de verdade, na cidade de Saint Melo, na França, no dia 30 de julho de 1528. Paraguaçu foi batizada com o nome de Catarina. Esta é a sua certidão de batismo. Eles realmente foram recebidos no palácio do rei da França. Esta é a estátua de Caramuru, este quadro é de 1838. Ninguém sabe como Diogo e Paraguaçu pareciam. Talvez eles fossem a cara dos atores de nossa história.

No carnaval do ano 2000 as escolas comemoraram os 500 anos do descobrimento. Esse carro representa a chegada dos portugueses em terras brasileiras.

- Eu sou português, sou do norte, tenho 50 anos, meu nome é Vitor Ribeiro.

- Meu nome é Bárbara, tenho 18 anos, sou estudante.

Ninguém sabe como Cabral se parecia. Há poucos registros da sua imagem, todas inventadas por pintores que nunca o viram. O Cabral que nós conhecemos aparecia na nota de mil cruzeiros. O retrato da nota é baseado neste quadro, pintado 300 anos depois sua morte.

Esta é a imagem da primeira missa no filme O descobrimento do Brasil, de Humberto Mauro. Este é o carro que representa a primeira missa no desfile da escola de samba. Eles reproduzem o quadro de Vitor Meireles, pintado em 1861. O quadro de Meireles é quase uma cópia de outro quadro francês pintado seis anos antes por Horace Vernet. O quadro chama *Premère Messe en Kabylie*. Vernet assistiu a tal missa, inclusive foi ele que mandou construir o altar com esta escadinha e a cruz só para poder pintar o quadro. Meireles viu o quadro de Vernet em Paris. Milhares de pessoas viram o quadro de Meireles no Brasil. Milhões de pessoas assistiram ao desfile da escola de samba.

Diogo foi feito cavaleiro real de Portugal por sua ajuda a Tomé de Souza. Foi graças a ele que os portugueses fundaram Salvador, a primeira capital do Brasil. O Caramuru reinou entre os tupinambás por mais de 50 anos.

Diogo e Paraguaçu voltaram ao Brasil, tiveram muitos filhos e foram felizes para sempre. Mas isso eles ainda não sabem. Eles ainda estão aqui, no navio, atravessando o mar.