

Leitura: Teoria & Prática



global
EDITORA

ANO 30 – JUNHO 2012 – NÚMERO 58 – ISSN 0102-387X – REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

SUPLEMENTO ESPECIAL - 18ª COLE

FAEPEX
UNICAMP



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Prezado leitor.

Você terá acesso ao índice com o conteúdo de sua edição especial de **Leitura: Teoria & Prática** utilizando o recurso **bookmarks** de seu **Adobe Reader**.

Basta clicar no botão sinalizado por um marcador de páginas situado à esquerda, na parte superior de sua tela.

Você também pode utilizar o recurso de localização (**Ctrl + F**) e realizar buscas por nomes de autores ou títulos de artigos.

Além disso, você pode utilizar os modos de leitura do **Adobe Reader** (**Ctrl H** e **Ctrl L**), que proporcionam mais conforto.

Boa leitura.



Associação de Leitura do Brasil

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Gabriela Fiorin Rigotti (coordenadora) (Unicamp); Alik Wunder (PUCCamp); Ana Lúcia Horta Nogueira (USP); Antonio Carlos Amorim (Unicamp); Davina Marques (USP); Heloísa Helena Pimenta Rocha (Unicamp); Lílian Lopes Martin da Silva (Unicamp); Maria Lygia Köpke Santos (ECC); Rosalia de Ângelo Scorsi (Unicamp); Ubirajara Alencar Rodrigues (Unicamp).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Águeda Bernardete Bittencourt (Unicamp); Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp); Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve - Portugal); Charly Ryan (University of Winchester - Inglaterra); Antônio Augusto Gomes Batista (UFMG); Edmir Perrotti (USP); Eliana Kefalás Oliveira (UFAL); Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG); Giovana Scareli (UNIT); Guilherme do Val Toledo Prado (Unicamp); Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata - Argentina); Heitor Gribl (Unicamp); João Wanderley Geraldi (Unicamp); Joaquim Brasil Fontes (Unicamp); Lívia Suassuna (UFPE); Luciane Moreira de Oliveira (PUCCamp); Luiz Percival Leme Britto (UFOPA); Magda Becker Soares (UFMG); Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP); Maria Inês Ghilardi Lucena (PUCCamp); Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ); Marly Amarilha (UFRN); Max Butlen (UCP IUFM - França); Milton José de Almeida (Unicamp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Núria Vilà Miguel (Universidad Autònoma de Barcelona - Espanha); Raquel Salek Fiad (Unicamp); Regina Zilberman (UFRS); Roberval Teixeira e Silva (UM - FSH - China); Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS); Rosana Horio Monteiro (UFG); Sônia Kramer (PUCRJ).

APOIO

Faculdade de Educação / UNICAMP

REVISÃO EDITORIAL

Fabiano Corrêa da Silva

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Global Editora e Distribuidora Ltda
R. Piratinguin, 111 - Liberdade - São Paulo - SP - CEP: 01508-020
Fone +55 xx 11 3277-7999 - Fax: +55 xx 11 3277-8141
CNPJ: 43.825.736.001-01 - Insc. Est: 109.085.073.112
CAPA: Criação e layout: Rosalia de Angelo Scorsi sobre Calligraphy Tools - Hokusai - 1822 (2009 - Parkstone Press International, New York, USA)

Leitura: Teoria & Prática solicita colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da Revista.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL - DIRETORIA

Presidente: Antonio Carlos Amorim

Vice-presidente: Gabriela Fiorin Rigotti

1º Secretário: Alik Wunder

2º Secretário: Ana Lúcia Horta Nogueira

1º Tesoureiro: Davina Marques

2º Tesoureiro: Ubirajara Alencar Rodrigues

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

REDAÇÃO

Leitura: Teoria & Prática - Associação de Leitura do Brasil
Caixa Postal 6117 - Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil
Fone +55 xx 19 3521-7960 - Fone/Fax +55 xx 19 3289-4166.
E-mail: ltp@alb.com.br - Home page <http://alb.com.br/>

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil. - ano 1, n.0, 1982 -. - Campinas, SP: Global, 2012.

Revista da Associação de Leitura do Brasil
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-387X
Ano 30, n.58, jun. 2012

1. Leitura - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Lín- guas - Estudo e ensino - Periódicos. 4. Literatura - Periódicos. 5. Biblioteca - Periódicos - I. Associação de Leitura do Brasil.
CDD - 418.405

Indexada em:

Edubase (FE/UNICAMP) / Sumários de Periódicos Conrrentes Online (FE/ UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2012

© by autores

Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, SP) em co-edição com a Global Editora (São Paulo).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Gildenir Carolino Santos

Diretor da Biblioteca Prof. Joel Martins

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária

Caixa Postal: 6120 - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil

Tel +55 xx 19 3521-5571 - Fax +55 xx 19 3521-5570

E-mail: gilbfe@unicamp.br - URL: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/index.html>

EDITORIAL

CONTRACOMBATES À HOMOGENEIZAÇÃO NA ESCUTA DO MUNDO

GABRIELA FIORIN RIGOTTI¹

ANTONIO CARLOS AMORIM²

O 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), com seu temário O Mundo Grita. Escuta? abre-se para ouvir os gritos que soam em dinâmicas e criações de diversas linguagens que leem o mundo: as postagens – cartas, telegramas, cartões postais, torpedos...; as artes – fotografia, música, literatura, teatro, dança, cinema, instalações...; as formas de vida – da infância, da loucura, da velhice, da juventude, da resistência, das relações socioculturais...; as dobras da língua portuguesa – atravessamentos subjetivos, polissêmicos, polifônicos, políticos... Potências do fragmento, da sonoridade, da imagem, da territorialidade, da temporalidade; potências plurais e singulares, vacúolos e sem-sentidos, contracombates à homogeneização na escuta do mundo.

Leituras que possam se abrir à ausência de clareza da linguagem e a propostas que não sejam consideradas centrais ou principais. Contracombate. Palavra que sugere pensar sem passar pela resistência. Contracombate, a força que deriva na/pela linguagem, re-existindo em um mundo que cala por seu desejo de hegemonia e de uniformidade.

Este número da Revista Leitura: Teoria & Prática compõe, com as formas que organizamos o 18º COLE, na aposta de tratar a leitura em sua superfície de entrelace de linguagens, criações de escuta, de sussurros e gritos, em ouvidos, muitas vezes, já “murados” e à prova de sons.

A sugestão não é buscar pelo esclarecimento e pela

transparência, tributárias da comunicação e de certo viés cognitivo que ainda persiste em atrelar a linguagem em um jogo de interioridade e exterioridade com o pensamento.

A leitura encontrará as aberturas para o sem-sentido, o contracombate e a proliferação da vida livre?

Os escritos de Max Butlen, traduzidos por Joaquim Brasil Fontes, vêm ao encontro dessa pluralidade de sentidos, ao apontar para o desconhecimento frequente de continuidades acerca do processo de compreensão e interpretação literárias, ao mesmo tempo em que expõe como benéficas e necessárias certas rupturas de sentido.

Outras percepções para a leitura do mundo também podem aparecer em processos de escrita e criação a partir do corpo, como nos mostra Adilson Nascimento em seu ensaio literário, descrevendo a dança como fusão entre matéria-espírito, dois aspectos complementares na totalidade do ser. A imagem e constituição do palhaço como texto, escrito em forma de diário, aberto e soberano, no artigo de Eduardo Silveira evidenciam novamente a largueza de sentidos contidos no âmbito da leitura.

Seguindo a trilha da leitura a partir das artes, o artigo de Silvia Nassif faz uma análise crítica das práticas artísticas na educação infantil, confirmando a importância de que sejam abordadas em total cumplicidade com as questões mais fundamentais do processo educacional. Já Dennys Dikson e Eduardo Calil analisam a construção estudantil do discurso a

1 - Coordenadora da Comissão Executiva Editorial e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE, FE/Unicamp. e-mail: gabi@alb.com.br

2 - Presidente da Associação de Leitura do Brasil (ALB) no biênio 2011-2012 e pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho, FE/Unicamp. e-mail: acamorim@alb.com.br

partir da imagem e de textos que dialogam em histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.

A leitura como espaço de encontro e desencontro do leitor com o autor é apontada pelo artigo de Pedro Navarro, novamente indicando para o sem-fim de leituras possíveis, a partir de escritos e outras representações presentes no mundo. Nessa conexão, os escritos de Stela Miller evidenciam a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da imaginação criadora da criança a partir de práticas de leitura.

Almejando também pensar sobre o ler como matéria-prima para o imaginar, Eliana Felipe resenha o livro de Norma Sandra de Almeida Ferreira, o qual incorpora reflexões sobre a produção, circulação e recepção das obras de Monteiro Lobato no Brasil e em Portugal, além de sua transferência para outros meios, como a televisão. Carlos Drummond de Andrade, outro de nossos incentivadores da imaginação, aparece no artigo de Maria Amélia Dalvi, que o busca nos livros didáticos e defende que o autor apareça em representações menos lineares e homogêneas, subvertendo as visões hegemônicas de literatura.

Na procura por novos e mais amplos caminhos a serem percorridos pelo sem-fim de sentidos da leitura, Cyntia Giroto e Renata Junqueira argumentam favoravelmente à implementação contextualizada e adequada ao aprendizado

da literatura infantil à realidade de seus alunos, pois tornam a leitura infantil significativa e prazerosa. Ao mesmo tempo, Juliana Tozzi analisa a importância da escolha de livros para a leitura de crianças e jovens por parte de seus professores, e Paula Roberta Rocha e Adriana Laplane apontam para as influências das práticas de leitura na família e na escola na constituição de alunos-leitores.

Este número 58 da Revista Leitura: Teoria & Prática contém um suplemento com artigos aprovados para apresentação no 18º COLE. Inovamos nesta direção de publicar tais artigos como parte integrante da revista, no estilo de um dossiê temático, e divulgá-los mais amplamente para sua comunidade leitora. Seguimos, desta forma, qualificando a publicação e diversificando suas temáticas e alcances.

A publicação deste novo número da Revista Leitura: Teoria & Prática ressoa também com o marco dos 30 anos da criação e do início dos trabalhos da Associação de Leitura do Brasil (ALB), pois se trata de um dos artefatos mais destacáveis dessa história. Sua publicação traz, portanto, o sabor do conjunto de comemorações de aniversário da ALB que se iniciarão no 18º COLE.

E significa ainda um dos nossos presentes às associadas e aos associados da instituição!

O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MÉTODO PAULO FREIRE

Ana Laura Jeremias Urel¹

Andréia da Silva Pereira¹

Resumo

Conhecido mundialmente pelo seu Método de alfabetização para jovens e adultos, Paulo Freire representa um período histórico na educação brasileira em que o educando, com seus conhecimentos prévios e suas realidades sociais, era alfabetizado a partir de palavras que faziam sentido em sua vida. Com base nos pressupostos, temos como objetivo, neste artigo, discutir o conceito de experiência para a educação de jovens e adultos e as suas contribuições para refletirmos sobre a atualidade do Método Paulo Freire. Para tanto, pensamos em autores cujas pesquisas tratam de forma mais aprofundada sobre o papel da experiência em educação: Larrosa e Bárcena. A partir desses autores, relacionamos experiência, subjetividade, sentido e aprendizagem em educação. Dessas discussões, concluímos que a experiência no método Paulo Freire tem lugar importante no conceito de educação que nos propusemos discutir, torna seu método atual e remete à possibilidade de uma educação voltada para ‘o afetar’ o outro, na direção de dar sentido à sua aprendizagem.

Palavras-chave

Experiência; Método Paulo Freire; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

Known worldwide for its method of literacy for youth and adults, Paulo Freire is a Brazilian education in the historical period in which the student, with their previous knowledge and their social, Larrosa literacy was from words that had meaning in his life. Based on the assumptions, we aim in this paper to discuss the concept of experience for youth and adults and their contributions to reflect on the actuality Paulo Freire Method. Therefore, we think in studies about experience in education: Larrosa and Bárcena. This studies for us are relating to the experience, subjectivity and meaning. From these discussions, we conclude that the experience of Paulo Freire makes your current method and refers to the possibility of an education for ‘affect’ the other in the direction of giving meaning to their learning.

Keywords

Experience; Paulo Freire Method; Young Adult Education.

Introdução

A intenção deste texto é conduzir uma interlocução por meio de duas dimensões importantes da educação - a filosofia e a linguagem -, as quais sobrepõem aspectos essenciais da aprendizagem humana: a escrita, a leitura e a (re) organização de pensamento. Para tanto, envolvemos categorias que nos permitem interagir com elas e nos possibilitam chegar a um encontro em educação: linguagem, experiência e sentido no método Paulo Freire.

Pensar em educação significa pensar em um novo sentido para o que se ensina e o que se aprende, um sentido que começa nas relações entre educadores e educandos. Sentido esse que se estende por meio da aproximação entre o pensado, o vivido, o lembrado e o aprendido. O sentido é inerente à educação e, quando essa é voltada aos jovens e adultos, passa a ter papel essencial. Dessa maneira, para que o sentido seja possível de ser experimentado enquanto produto e colaborador de um aprendizado, é necessário que se reflita como combinar, em educação, aprendizado e experiência.

Reconhecendo a experiência como dimensão da educação e fonte de conhecimento para quem aprende, a educação deveria provocar experiências de existência em nos educandos: criariam um sentido para a aprendizagem no presente. A experiência se dá sob a ordem da indeterminação, do encontro, do acontecimento, mas possibilita um assombro, uma transição; enfim, um sentido para a existência. A educação, no campo dessas problemáticas, deveria agir como provocadora de experiências, as quais possibilitariam a constituição de um ser que é afetado pelo conhecimento que lhes é apresentado, como forma de dar sentido a si e, conseqüentemente, ao conhecimento. A experiência, assim como discute Larrosa (2004), é subjetiva no que se refere ao sentido dado a ela por diferentes educandos.

Partimos do problema de que a educação da qual dispomos objetiva uma formação definida previamente, a qual aponta para a formação de educandos com apostilas ou métodos de ensino que não possibilitam experiência. À educação da qual dispomos estão vinculados alguns problemas, tais como: a falta do “toque educativo” dos professores, a (im) possibilidade da

experiência que impulsiona o êxtase de viver, o autoritarismo na narrativa do professor, o estabelecido e o planejado como fontes de conhecimento; enfim, o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita sem a preocupação com a constituição do sujeito como humano que pensa sobre si.

Assim, pensando nessas questões que nos permeiam no presente, buscamos em Paulo Freire as pistas que nos levam à possibilidade de uma educação que valorize as experiências dos educandos, no sentido de que reflitam acerca daquilo que lhes ensinam e que traga um sentido para a vida. Sentido esse que desestabiliza os sujeitos, que possibilita uma mudança nos hábitos, no movimento do pensamento e desencadeia reflexões. Nesse sentido, Freire contribui para que façamos das experiências dos alunos um motivo para o aprendizado, a partir de um método que, a nosso ver, ultrapassa a palavração. Uma leitura de mundo e de si mesmo.

Com base no conceito de experiência para a educação e nas suas contribuições para refletirmos sobre a atualidade do Método Paulo Freire, pensamos em Larrosa (2004) e em Bárcena (2005), os quais tentam recuperar o sentido de experiência pela educação. O primeiro discute e compreende um novo soar para a palavra experiência – difere das discussões acerca da experiência produzidas pelos filósofos desde a antiguidade. Podemos dizer que houve experiência quando essa possibilita mudança de pensamento ou de atitude; quando algo se passa entre as pessoas ou entre uma pessoa a partir de outros afetos, estejam esses sob a ordem da alegria ou da tristeza; quando algo nos modifica a tal ponto que é chegada a hora de mudar, de tomar uma atitude. Bárcena entende que “a educação é a busca de uma experiência desconhecida, de uma experiência de sentido” (2005, p. 33), entendendo aqui como sentido, a própria atividade do pensar.

Educação e o Método Paulo Freire

O Método Paulo Freire é parte de uma concepção filosófica de homem e de humanização em que têm papel básico as ideias de libertação e de conscientização. Para compreendê-lo na sua importância, a partir da década de 60, é necessário considerar

a construção de um novo modo de conceber a alfabetização de adultos, bem como a base de Freire nos estudos pedagógicos e linguísticos da década de 60.

Dessa forma, para compreender a importância do Método Paulo Freire é preciso ter em mente o modo como o educando era considerado no processo de alfabetização àquela época. Restringir o método à palavração é desconsiderar a sua relevância para os estudos sobre a questão do adulto que não se apropriou da linguagem escrita:

Um dos grandes equívocos que se criam no Brasil em relação a Paulo Freire foi o de imaginá-lo como inventor de um método de alfabetização, o famoso “Método Paulo Freire”. Paulo Freire nunca foi nem pretendeu ser um metodólogo. Sua contribuição é filosófica e pedagógica. Sua grande preocupação relaciona-se com a questão da produção de conhecimento e o ato de conhecer não se dá através do Método. Métodos não criam conhecimento. No entanto, não é difícil identificar Freire com um Método de Alfabetização. (BARRETO, 1996, p. 647-8)

O Método, na atualidade, tem importância pela forma como propõe o reconhecimento da realidade do educando, seja homem ou mulher, partindo da concepção de humanização como momento de conscientização e diálogo.

As possibilidades do Método Paulo Freire residem, assim, na sua (re) significação e na ampliação do conceito de escrita, com base em pressupostos de alfabetização e pós-alfabetização. O que se denomina ‘tradicional’ ou ‘mais um método de palavração’ são argumentos que destituem as contribuições de Freire, quando seria fundamental levar em conta o que ele diz em relação à humanização e à conscientização como questões fundamentais para a prática pedagógica.

O Método se constrói com base na palavração, porém a palavração carregada de sentido para os educandos, baseado em suas experiências e em como elas podem afetar o sujeito, que se torna consciente de sua historicidade. Tal elemento é importante na compreensão da proposta de Freire. O trecho

abaixo, extraído de *Educação como prática da liberdade*, sintetiza parte de suas questões:

[...] Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho, ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de asa [...] Lições que falam de Evas e de uvas a homens e que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1991, p. 104)

Das afirmações de Freire (1991) é possível compreender sua concepção de alfabetização e o que significa, para ele, ler o mundo: um ato de busca, de questionamento e, ainda mais: de reivindicação. Falar sobre os sentidos do Método Paulo Freire implica a responsabilidade de compreender o ler e o escrever como atos políticos e emancipadores, um ler o mundo que está nas palavras, trazendo em seu bojo a reflexão sobre a condição humana, sobre o ser e a importância da palavra como ferramenta de mudança, de conscientização do homem.

Outro elemento importante a ser considerado na compreensão do Método é o contexto que conduziu à sua construção e a trajetória de seu representante, Paulo Reglus Neves Freire, que teve seu primeiro contato com educação de adultos trabalhadores no cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria). No início dos anos 60 fundou o MCP (Movimento de Cultura Popular) no Recife. Após a fundação, influenciou a criação da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, no Rio Grande do Norte. Também nessa região Freire organizou e dirigiu uma campanha de alfabetização de adultos em Angicos no ano de 1962, momento em que ficou conhecido nacionalmente pela rapidez com que adultos foram alfabetizados. Diante do reconhecimento, Freire foi convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso para a Campanha Nacional de Alfabetização em 1963:

Nasceu assim, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que pelo “Método Paulo Freire” tencionava alfabetizar, politizando, 5 milhões de adultos. Estes poderiam, pela lei vigente da época, fazer parte, em um futuro próximo, do ainda restrito colégio eleitoral brasileiro do início dos anos 60. Tinham votado na recente eleição presidencial, na qual saíram vencedores o senhor Jânio da Silva Quadros e João Goulart, apenas pouco mais de 11 milhões e seiscentos mil eleitores. (FREIRE, 1996, p. 41)

Nesses termos discutia-se, na década de 60, a necessidade de alfabetização de pessoas adultas, tema que, até os anos 40, pouca atenção recebera. Somente com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino primário em 1945, vinte e cinco por cento dos recursos obtidos deveriam ser destinados para o Ensino Supletivo de adolescentes e adultos analfabetos, de acordo com Haddad (2000). Além disso, ressalta o autor, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, impulsionou discussões e avanços no que se referia ao analfabetismo entre adultos. A década de 60, dessa forma, representa o marco que considero importante na questão da alfabetização de pessoas adultas, visto que a Pedagogia de Paulo Freire deu início a programas de alfabetização com objetivos para além da leitura e escrita, com base na educação libertadora/humanizadora, considerando o homem como sujeito histórico que é oprimido em sua existência.

O empenho de Paulo Freire na alfabetização de adultos resultou em seu exílio em 1964, apenas um ano após a implementação do Método Paulo Freire no Brasil, visto que, “Por duas vezes, em Recife, Paulo Freire foi obrigado a responder a inquérito policial-militar. Sentindo-se ameaçado, asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964, com apenas 43 anos de idade [...]” (FREIRE, 1996, p. 42).

A atuação de Freire na educação de adultos está ligada a um momento histórico e social em que a alfabetização da

classe trabalhadora se mostrava emergencial. Mais ainda: era necessário que os educandos – em sua maioria homens – lessem sua realidade com consciência de classe. E, segundo os princípios da Pedagogia da Libertação, desenvolver nos educandos a conscientização, a leitura crítica da realidade e da historicidade humana.

Esses elementos são ressaltados em *Educação como prática da liberdade*, a primeira grande obra de Freire. De acordo com Gadotti (1996), esse livro resulta da tese de concurso de Paulo Freire, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, de 1959. Para complementação das discussões desta parte do texto, o segundo material analisado, intitulado *A experiência de ANGICOS*, do Setor de Alfabetização de Adultos, representa a materialização do método a partir dos apontamentos de Carlos Lyra, um dos coordenadores do Programa de Angicos. O documento data de março de 1963².

Educação como prática da liberdade foi publicado em 1965, durante o exílio de Freire no Chile, e editado no Brasil em 1967. Tornou-se importante por apresentar a visão pedagógica dos pressupostos freireanos e o seu método de ensino. O livro é dividido em quatro capítulos, que expressam a visão pedagógica de Freire em relação à educação e à emancipação, sendo o quarto capítulo uma explicitação do Método Paulo Freire e aborda as questões que envolvem a consciência através da educação. Nesse capítulo, Freire escreve sobre o projeto de Educação de Adultos que lançou o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura para debates em grupo tendo como base problematizações. No sexto mês de funcionamento, Freire se questionou se seria possível um método ativo com resultados iguais para a alfabetização de adultos. Partindo desse questionamento, a primeira experiência foi realizada com cinco adultos analfabetos no Recife, da qual dois desistiram porque, de acordo com Freire, apresentavam apatia diante dos problemas. A questão com base na experiência residia em qual modo seria adequado para alfabetizar um adulto e inseri-lo na escrita. A busca se deu por

2 - Carlos Lyra participou do programa de Angicos e anotou, em diário, o cotidiano das aulas com base no Método Paulo Freire. Seus registros foram publicados pela editora Cortez (LYRA, 1996). O que apresentamos são os originais datilografados.

um método que fosse dialógico, modificando o conteúdo de acordo com as técnicas de codificação.

O diálogo, no Método, partiria de uma codificação que permitisse ao homem/educando o desafio da compreensão de uma situação existencial. Desses elementos emergiu o Método Paulo Freire, descrito pelo autor em cinco fases, sendo: (1) levantamento do universo vocabular do grupo com quem se trabalhará; (2) escolha de palavras desse universo vocabular, tendo como base a riqueza e a dificuldade fonêmica, bem como o teor pragmático da palavra; (3) criação das situações existenciais ou das situações-problema codificadas; (4) elaboração de fichas-roteiro; (5) leitura das fichas e decomposição das famílias fonêmicas a partir dos vocábulos geradores³.

Em relação ao Círculo de Cultura, a aula dialógica transcorria por meio da projeção de uma situação com a primeira palavra geradora. A situação projetada, uma imagem, dava início ao debate. A importância da situação existencial residia na possibilidade de discussão e problematização da palavra juntamente com a imagem, ou seja, não havia alfabetização por palavra descontextualizada. Ao contrário, havia uma situação existencial propulsora de sentido à discussão e à palavra. Após a discussão, a palavra era mostrada aos alunos sem a imagem utilizada anteriormente. A palavra, posteriormente, era apresentada em sílabas e suas famílias silábicas. Por fim, era escrita a Ficha da Descoberta, apresentando as famílias silábicas em conjunto, auxiliando na criação de palavras de *pensamento* – que tinham sentido – e de palavras *mortas* – inexistentes no vocabulário.

Nesse sentido, elemento fundamental para compreender o Método Paulo Freire e sua relevância quanto às bases de humanização e historicidade do sujeito é a consideração de leitura como processo de conscientização, responsabilidade e emancipação humana:

A educação que Paulo Freire vislumbra não é apenas politicamente utilitária. Ela não objetiva somente criar

novos quadros para um novo tipo de sociedade. Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. O método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. (BRANDÃO, 1982, p. 87)

As palavras geradoras utilizadas pelos educadores, assim, deveriam considerar o sentido, a carga afetiva e a memória do grupo, visto que as palavras, na concepção freireana, codificam o modo de vida das pessoas e dos lugares em que emergem as palavras geradoras. Esses pressupostos tornam a apropriação do saber um processo de transformação da condição humana, ao contrário do acúmulo de informações e/ou letras que compõem o alfabeto.

Cabe ressaltar que o Método e sua relevância ou não na atualidade passam pelas concepções que o embasam, não pela palavração ou pelo estudo das famílias silábicas. A importância da pedagogia freireana, reafirmamos, emerge do conceito de leitura de mundo e do percurso entre conhecer o educando e o diálogo existente nos Círculos de Cultura.

Nesse sentido, leitura de mundo, opressão e conscientização são elementos-chave na compreensão dos sentidos que envolvem o Método Paulo Freire. Disso decorre a possibilidade de (re)significar o conceito de homem que, de ser a-histórico, se torna responsável pela sua consciência e pela sua história. É o reconhecimento do homem enquanto tal e não como objeto de sua própria cultura.

As considerações sobre o Método Paulo Freire que traçamos do ponto de vista do livro *Educação como prática da liberdade* se completam com a análise do documento *A experiência em ANGICOS* (LYRA, 1963), que materializa as concepções de homem e conscientização que fundamentam a Pedagogia Freireana. A parte do documento a que tive acesso possui 16 páginas e data de março de 1963, sendo que os apontamentos de Carlos Lyra são do período de 18/1/1963 a 2/4/1963.

3 - As fases do Método Paulo Freire serão melhor explicitadas no momento da análise do material de Lyra (1963), visto que os registros de aula elucidam o modo como as aulas transcorriam.

Do documento, selecionamos a página dois, na qual pode-se observar em detalhes a forma como a palavra geradora, tomando como base uma situação existencial, partia da palavração:

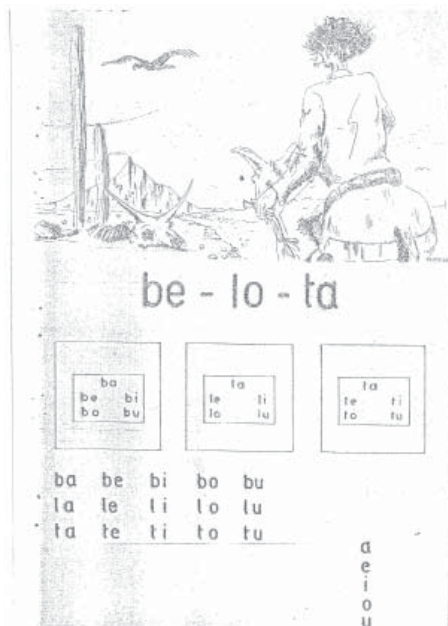


Figura 1. Página de *A experiência em Angicos*, de Carlos Lyra (1963).
Fonte: arquivo pessoal.

A palavra “Belota” remetia à situação existencial que, após discussão, resultava na decomposição da palavra em famílias silábicas. A estrutura da página lembra a cartilha, por conta da disposição gravura, palavra, sílaba, família silábica. A diferença essencial entre o método da palavração e o Método Paulo Freire, nesse sentido, se dá pela forma como a palavra representa uma visão de mundo e a leitura política da gravura.

Esse elemento é notável na página 5 do documento, que descreve a situação existencial que envolveu a escolha da palavra belota:

A palavra Belota foi escolhida para primeira ficha – dentro de uma situação sociológica local. –Um homem de Angicos vestido tipicamente, montado em um burro, numa cena de seca, com uma chibata na mão, na qual aparece em primeiro plano uma Belota de côr bem viva. Na parte superior esquerda, aparece o nome “Belota”. Dêste momento em diante, levamos o grupo a debater (DIALOGAR), analisando, desenvolvendo uma capacidade crítica dos participantes, sabendo tirar do que está projetado, uma conclusão; pois a associação de ideias é independente da vontade – mas no entanto, é controlável. – Êste é o grande trunfo que temos, de que dispomos, permitindo assim uma direção ou melhor, – a orientação adequada da (?) associação das ideias. Daí a necessidade das pesquisas, universo vocabular, etc., para usarmos nos debates, temas do cotidiano dos participantes, – já que as ideias no ser humano sempre se associam em torno do “eu”, obedecendo a uma tendência egocêntrica [...] (LYRA, 1963, p. 5)

As situações determinavam as palavras a serem utilizadas de acordo com a realidade dos educandos. O objetivo de consciência norteava as aulas, consideradas como dialógicas por conta da possibilidade de alfabetização por meio da reflexão sobre o homem e o ser no mundo. A situação existencial que precedia o método da palavração era um retrato do próprio educando que, ao se ver como personagem de sua aprendizagem, tomava consciência do ser no mundo e das possibilidades de leitura política da sua situação.

A alfabetização, desse modo, concebia a necessidade de que o educando lesse a si mesmo e a sua realidade. No momento da materialização das concepções freireanas de conscientização e humanização, o método da palavração se tornava a possibilidade de um elemento motivador para a escrita e a leitura de palavras carregadas de sentido.

Antes da escrita, o Método Paulo Freire considerava a necessidade de leitura da palavra geradora que, no caso de “Belota”, foi iniciada pela projeção de uma ficha com a palavra, seguida da pronúncia da palavra pelo educador e, posteriormente, pela repetição da classe. Eram considerados

ainda elementos fonológicos, tais como quantas vezes a boca era aberta para a pronúncia da palavra.

A apresentação da família silábica era efetuada para que os educandos tentassem encontrar as sílabas que formavam a palavra, pois, além de eles encontrarem a palavra estudada – “Belota”, por exemplo –, encontravam outras palavras formadas pelas famílias silábicas ba, be, bi, bo, bu – la, le, li, lo lu – ta, te, ti, to, tu. Nesse momento tinha início a escrita, com base na combinação das sílabas estudadas. Tais palavras poderiam ser mortas – sem significado – ou do pensamento – existentes em nossa língua:

Encerrada a projeção – pedimos aos participantes para que abram seus cadernos, pois vamos começar a escrever. A maior parte não sabia como usar o lápis e principalmente o caderno. Escreviam fora do trilho (como chamaram as linhas), mas todos escreveram em seus cadernos – “a palavra mágica” – Be-lo-ta, apesar de quase não caber numa página, – tão grandes eram as letras. (LYRA, 1963, p. 5)

O material analisado elucida as considerações que tecemos até o momento sobre o Método Paulo Freire. Um método com base na palavração que, porém, não pode ser classificado como tal, pois traduz a politização presente nas possibilidades de ler palavras e realidades, de escrever as palavras e a história humana.

Atualidades freireanas: o conceito de experiência

Da perspectiva freireana, ao analisarmos o termo “experiência”, entendemos o mesmo como algo que se passa com o sujeito subjetivamente, tocando-o de tal maneira que produza um sentido único e pessoal. A experiência não é, dessa forma, efêmera. Veste-se de sentido, de procura, de

inquietações. Dessa maneira, implica perguntar sobre como há de se valorizar a experiência quando, talvez, esta seja quase impossível de ser sentida?

Jorge Larrosa, em sua conferência *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*,⁴ traz uma contribuição à educação ao pensá-la pelo viés da experiência,⁵ pelo viés da existência dos sujeitos. Para isso, abandona os aspectos cientificistas, tecnicistas, teóricos, práticos, políticos e críticos⁶ da educação que, para ele, são os aspectos sobre os quais mais se pensa quando se discute educação. Larrosa volta-lhe um olhar de sentido pela experiência.

Larrosa faz, primeiramente, uma distinção entre experiência e informação. Mesmo que muitas coisas se passem durante o dia, isso não significa que se tenha tido experiências sobre elas. As informações não possibilitam experiências, pelo contrário, conseguem impedi-las. E surge outro problema: segundo Larrosa, fruto dessa sociedade que valoriza as informações é o sujeito opinante. Opina-se sobre tudo o que acontece, sobre todas as informações que se passam, prepara-se opiniões para ter como se posicionar diante das informações passadas, mas nada lhe passa, nada lhe acontece. Quem não tem uma opinião *a priori*, um posicionamento sobre o que se passa, sente-se como se não fosse, como se lhe faltasse algo (LARROSA, 2002). Em seguida, apresenta o problema da falta de tempo, que impossibilita a experiência. Uma característica do nosso tempo é a falta de tempo, a qual se contrapõe com a dimensão da durabilidade da experiência: ela se mantém por sentido e não é possível pela efemeridade. Por mais que sejamos estimulados a todo momento por novas informações, elas não são passíveis de nos proporcionar experiências. Para fechar o quadro sobre o que impede a experiência na contemporaneidade, Larrosa discute a raridade da experiência a partir do excesso de trabalho, além de diferenciar trabalho

4 - Conferência traduzida por João Wanderley Geraldi.

5 - Larrosa (2002, p. 21): “Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’; em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’”.

6 - A perspectiva crítica da educação, segundo Larrosa, é a que permite a reflexão que tanto foi abordada na educação atual.

e experiência mostrando que esta não é resultado daquele e de que um só é possível quando se tem a outra.

Após apresentar os elementos que interferem na possibilidade de se viver experiências nos dias atuais, Larrosa vai definir o sujeito da experiência:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 19)

Dessa maneira, entendemos que o sujeito de experiência é o sujeito que recebe, que se dispõe a receber um acontecimento, aquele que é tocado, que se sente ameaçado por algo que lhe passa. Em seguida Larrosa afirma, após discutir sobre a experiência, que as palavras que proferimos produzem nossa subjetividade e afirma que é a partir delas que pensamos. Para o autor espanhol, o pensamento se dá pelas palavras e são elas que determinam nosso pensamento: não como raciocínio, cálculo ou argumento, mas como dar um sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002). Larrosa aponta que “tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p. 21). E em seguida completa: “e o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa (2004, p. 22) trata dos aspectos da experiência e sobre o par *experiência/sentido*, que a experiência é “subjetiva, contextual, finita, provisional, sensível, mortal, de carne e osso como a vida”. O primeiro aspecto geral da experiência, para

Larrosa, é o sentido. A experiência potencializa a vida. Quando a experiência é sentida, a mesma possibilita um sentido à vida. Dessa maneira, o autor pensa a experiência como possibilidade para se pensar a educação.

Segundo Larrosa (2004)

Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra *experiencia* cerca de la palabra *vida* o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra *existencia*. La experiencia seria el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. [...] Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además más una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura. (LARROSA, 2004, p. 25)

Cada sujeito confere um conhecimento ao que percebe – quando esse o afeta. Se um aprendizado, por exemplo, não lhe afetar, não haverá, também, o sentido. A simbiose experiência/sentido se faz quando se é levado a pensar e isso só acontece quando algo há dileção e, quando a experiência se humaniza, há um movimento no qual se transforma o pensamento (LARROSA, 2004).

Assim, quando nos voltamos à questão da aprendizagem com sentido da leitura e da escrita e a atualidade que perpassa pelo Método Paulo Freire, perguntamo-nos como acontece a relação entre o ensinado e o aprendido. Segundo Larrosa:

Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito modificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De

uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (LARROSA, 2006a, p. 52)

Pensando com o autor, entendemos que a formação é uma relação interior com o aprendizado num movimento em que o sujeito é levado a si mesmo, à sua própria forma. Para tanto, é necessário que o que lhe foi apresentado seja recebido de forma provocativa, de forma a permitir que possa ser, de certa forma, modificado por aquilo.

Essa perspectiva, para Bárcena (2005, p. 34) trata de: "La cuestión aquí es la capacidad de recibir y de acoger lo que nos llega, como fuente de un sentido posible; de abrimos al sentido de lo que se hace, sea lo que sea ese sentido en un momento o circunstancia dados".

Bárcena, nesse sentido, leva-nos a pensar que devemos ter certa disposição para receber o que nos chega. Só o que é acolhido pode ser permeado de sentido. É essa experiência desconhecida que devemos permitir que chegue até os educandos; é essa experiência que deveria chegar por meio da educação.

O Método Paulo Freire, dessa perspectiva, utiliza o conhecimento do educando de EJA como possibilidade de experiência, em que a palavração – que erroneamente pode ser considerada a essência do Método Paulo Freire – não se configura como o cerne de trabalho. O diálogo, a experiência e as inquietações, oriundas da realidade dos educandos,

transformaram aulas em diálogos e sentidos. Sentidos que ultrapassaram a esfera das letras e que tornam o Método Paulo Freire atual. E atual no sentido em que a valorização do sujeito como único transforma o educando de EJA em testemunha.

Porém, testemunho é outro conceito que, relacionado com a experiência, necessitaria de maiores aprofundamentos, não possíveis nesta comunicação científica. A possibilidade é de traçar algumas questões e reflexões nas conclusões deste texto.

Conclusões

A questão principal que deixamos neste texto se refere a como suscitar inquietações nos sujeitos acerca de sua própria existência? Como modificar a maneira dos alunos encararem suas vivências, fazendo com que as mesmas sejam sentidas como experiências? Como a educação de jovens e adultos pode propiciar essa busca para o sujeito?

Ao combinarmos o ensino da língua materna, do sistema matemático e de outras habilidades com as experiências do sujeito, tentaremos uma educação além da simples técnica, no sentido de reconhecemos os educandos como sujeitos de suas próprias experiências e fazendo com que, a partir delas, os mesmos se dispusessem a acolher, além dos conhecimentos escolares necessários, possibilidades para outras dimensões da formação humana - o que incluiria a abertura para novas experiências de sentido.

Tais concepções de experiência auxiliam no pensar sobre a necessidade de se estabelecer uma educação de si, por meio das próprias experiências dos sujeitos da educação: educandos e educadores. Assim, a EJA poderia ser uma forma de se aproximar inquietações individuais aos conhecimentos educativos, contribuindo, portanto, para que haja, efetivamente, uma aprendizagem com sentido.

Paulo Freire soube responder as questões que iniciaram as conclusões deste artigo e, do nosso ponto de vista, soube por que também teve sua experiência, assim como apresentamos na breve trajetória desse educador brasileiro. A experiência de Freire com a EJA foi, senão, um afetamento, um sentido. A experiência, assim, não ocorreu somente com os educandos

de EJA, mas com o educador brasileiro que mais aprofundou estudos sobre as necessidades de educandos jovens e adultos. E mais: aprofundou sua experiência, cada vez mais afetado em suas práticas e reflexões.

Essa é a atualidade do Método Paulo Freire, porque não sendo somente um método da palavração, retrata o que – talvez – devesse ser a prática dos educadores em geral: um afetamento, uma experiência.

Referências

BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

BARRETO, José Carlos. Simplificações da obra de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, p.647-649.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996, p. 27-67.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rdedigital/BBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf.html>. Acesso em 02 dez. 2009.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 19-34.

_____. Do espírito de criança à criança de espírito: a ideia de formação em Peter Handke. In: _____. **Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 45-72.

LYRA, Carlos. **A experiência de Angicos** (mimeo). 1963.

A EVOLUÇÃO DO ROMANCE E A NARRATIVA JUVENIL: “O DIA EM QUE LUCA NÃO VOLTOU”

Sharlene Davantel Valarini¹

Resumo

Este artigo trata da análise de uma narrativa juvenil, “O dia em que Luca não voltou” (2009), de Luís Dill, do ponto de vista da evolução nos modos de narrar que começou, de modo mais aberto, com o surgimento do romance, no século XIX. Utilizando-nos das discussões de Georg Lukács (1885-1971), tratamos das narrativas juvenis com o suporte teórico da teoria do romance, proposta por este autor e discutida por Ferenc Fehér (1972). Levamos em consideração as características do romance, enquanto gênero surgido do (e com o) capitalismo, e a sua importância para o desenvolvimento dos gêneros subsequentes no século XX, como é o caso da narrativa juvenil, surgida para um mercado específico: o público jovem. Ao fim do trabalho de análise da narrativa, percebemos o quanto ainda temos do romance burguês no século XXI e o quanto suas modificações em relação à forma e ao conteúdo foram substanciais para a sua transformação e subdivisão enquanto gênero. “O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill, é um exemplo de narrativa juvenil que carrega em si todas as marcas da evolução do romance e demonstra um novo modo de narrar, como o foi o romance em relação à epopeia um século antes.

Palavras-chave

Narrativa; Lukács; romance; literatura juvenil.

Abstract

This article deals with the analysis of a narrative of youth, “The day that Luca did not come back” (2009), Luis Dill, from the standpoint of evolution in the modes of narration that began more openly, with the emergence of novel in the nineteenth century. Using the discussions of Georg Lukács (1885-1971), the narratives treat juveniles with the theoretical support of the theory of the novel, proposed by the author and discussed by Ferenc Fehér (1972). We take into account the characteristics of the novel as a genre emerged from (and with) capitalism, and its importance for the subsequent development of genres in the twentieth century, such as the youth of the narrative, which appeared for a specific market: the young audience. At the end of the analytical work of the narrative, we realize how much we still have the bourgeois novel in twenty-first century and how their changes in relation to form and content were substantial for processing and subdivision as a genre. “The day that Luca did not come back,” Luis Dill, it’s narrative an example of young people that carries in itself all the marks of the evolution of the novel and demonstrates a new way of narrating, as was the epic novel in relation to a century before.

Keywords

Narrative; Lukács; novels; young adult literature.

Introdução

Neste artigo, abordamos a evolução nos modos de narrar, cujo ápice foi com o desenvolvimento do romance no século XIX, até chegarmos ao momento em que estes “modos” são produzidos e comercializados para o público jovem, a partir da segunda metade do século XX.

Para tanto, fez-se necessário uma retomada na história do romance, bem como dos suportes sociológicos de seu contexto e de sua ligação intrínseca com o surgimento de um público e de um mercado específicos.

O modo como as narrativas eram comumente estruturadas, da epopeia até o romance, dizia muito sobre a sociedade na qual estavam inseridas e sobre o modo como os artistas da época pensavam. Chegando a segunda metade do século XX até os dias de hoje, início do século XXI, podemos observar as mesmas estruturas na literatura juvenil. Uma literatura que ainda é feita sob as bases de “teorias para adultos”, mas que já se configura destinada a um público específico, com capacidades leitoras específicas.

É fato que há uma carência em trabalhos com narrativas juvenis. Para tanto, pensar no modo como o romance evoluiu e como esta teoria sobre o romance pode ter chegado até nós apta a analisar e compreender a literatura juvenil, faz com que possamos dar mais um passo no desenvolvimento e na observação de um modo de narrar novo, destinado a um público novo, como foi o público burguês para o final do século XIX.

Estas discussões estão divididas em três partes. A primeira discute os modos de narrar em diferentes épocas, dando uma especial atenção ao romance e a seus aspectos específicos. Na segunda parte, temos uma breve abordagem sobre a narrativa juvenil e, na terceira parte, enfim, analisamos a obra “O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill (2009), sob a ótica do século XXI, mas não perdendo de vista as contribuições de Lukács (2000; 2010) sobre a estruturação e evolução do romance, enquanto gênero narrativo.

1. Sobre o romance e sua evolução

Em seu texto “Narrar ou descrever”, de 1936, Lukács (2010) distingue as duas categorias, privilegiando a

narração por acreditar ser esta superior na dialética do observar (descrição) X vivenciar (narração). Lukács (2010, p. 165) não abomina inteiramente a descrição, por ser útil em alguns casos para a narração, no entanto, afirma que “a narração distingue e ordena. A descrição nivela todas as coisas”. Segundo o próprio Lukács (2010, p. 158), “estamos diante de [...] duas atitudes radicalmente diversas diante da realidade”.

Para Lukács (2010), o modo como a descrição era utilizada na epopeia e nos romances escritos até o século XVIII era diferente das novas formas de escrever que brotavam na sociedade burguesa, emergente no século XIX. Além dos novos modos de compor, precisamos pensar que, neste mesmo período, o texto literário deixa de ser uma obra de cultuação estética para tornar-se uma mercadoria, um produto.

Isto não quer dizer que as obras produzidas após o desenvolvimento da burguesia e do capitalismo não tenham valor estético. No entanto, pensando em produção literária, precisamos ter claro que, em cada momento, em cada época, a literatura foi diferente, o chamado *zeitgeist* da época era diferente. Em cada momento histórico, o homem era um ser histórico diferente e produzia obras e produtos de acordo com suas necessidades físicas e intelectuais. As obras de arte não saíram impune desse processo. Elas refletem estas necessidades e as características de sua época ficam evidentes no modo de narrar, ou seja, nas formas de construção literárias. Lukács (2010, p. 161), citando Zola, aponta que “todos os atos dos homens aparecem como produtos normais do meio social”.

Sobre essa relação entre os romances produzidos e a época em que se encontram (portanto, destinados a um público específico), Lukács (2010, p. 162) faz um comentário pertinente, citando como exemplos os romances de cavalaria e os romances policiais:

A eficácia destes romances revela uma das raízes mais profundas do interesse dos homens pela literatura, que é o interesse pela riqueza e variedade de cores,

pela variabilidade e multiplicidade de aspectos da experiência humana. Se a literatura artística de uma época não consegue encontrar a conexão existente entre a práxis e a riqueza de desenvolvimento da vida íntima das figuras típicas de seu próprio tempo, o interesse do público se refugia em sucedâneos abstratos e esquemáticos.

Essa literatura “esquemática” passou a fazer parte do mundo burguês e adentrou o século XX. O seu público se expandiu e se infiltrou nas elites. Os clássicos precisaram aprender a conviver com modos diferentes de narrar e de se fazer literatura. As figuras do narrador e dos personagens se alteraram, e agora somente o necessário era enaltecido. O público não mais lia obras literárias, mas sim as consumia em um ritmo que precisava acompanhar o mercado.

Segundo Lukács (2010, p. 166),

o leitor é guiado pelo autor através da variedade e multiplicidade de aspectos do enredo; e o autor, em sua onisciência, conhece o significado especial de cada mínimo detalhe para a solução definitiva, para o desenvolvimento definitivo dos personagens - e só lhe interessam os detalhes que podem desempenhar esta função no conjunto da ação. A onisciência do autor dá segurança ao leitor e permite que ele se instale com familiaridade no mundo da poesia. Mesmo não sabendo antecipadamente o que acontecerá, o leitor pode pressentir com suficiente exatidão o caminho para o qual tendem os acontecimentos em decorrência da lógica interna e da necessidade interior existentes no desenvolvimento dos personagens. De fato, o leitor não sabe tudo sobre o desenvolvimento da ação e a evolução a ser sofrida pelos personagens; em geral, contudo, sabe mais do que os próprios personagens.

Neste impasse, encontra-se a dicotomia entre a narração e a descrição. Para Lukács (2010, p. 174), “do ponto de vista poético, a descrição é absolutamente supérflua”. Para este autor, a descrição torna a literatura menos artística, ao passo

que a narração carrega em si a vivacidade narrativa. É preciso ter em mente que Lukács compara o emergente romance com as antigas epopeias, símbolos vivos da obra de arte enquanto objeto de adoração. Na (e para a) representação de um povo, as epopeias utilizavam-se do recurso descritivo para simbolizar a exatidão dos fatos e a emergência das situações. Tudo era sumariamente descritivo, no entanto, com o advento da burguesia e a transformação do público leitor, fez-se necessário “abreviar” a leitura, tornando-a ágil e perspicaz. Segundo Lukács (2000, p. 55), “o romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade”.

Em outro ensaio intitulado “Arte livre ou arte dirigida?”, de 1947, Lukács (2010), aborda o sistema capitalista e a mudança de atitude do leitor e do autor frente ao objeto literário. Segundo ele (p. 273),

tudo isto significa bem mais do que o enfraquecimento, ou mesmo a desapareição do contato e da interação diretos entre o artista e seu público. Esse público torna-se anônimo, amorfo; perde sua face. O artista do passado sabia exatamente a quem se dirigia com suas obras; o artista moderno encontra-se – objetivamente, considerada a função social da arte – na situação do produtor de mercadorias em relação ao mercado abstrato. Sua liberdade é aparentemente tão grande quanto a do produtor de mercadorias em geral (sem liberdade, não há mercado). Mas, na realidade, objetivamente, as leis do mercado dominam o artista pela mesma razão porque dominam, em geral, o produtor de mercadorias.

O texto literário, agora enquanto mercadoria, encontrou na burguesia o público ideal para textos curtos, com muitas peripécias e finais surpreendentes. Um público que teria dificuldade em ler um texto literário de períodos anteriores pede, no momento de sua ascensão, textos específicos para o consumo, para o mero divertimento, e não mais somente para a cultuação.

Citando Hegel, Lukács (2010, p. 284-5) aborda a liberdade para a verdadeira produção de arte que, guardada para o romance, é o principal motivo de ele ter evoluído e se transformado, de acordo com a sociedade em que se inseria. Assim,

não depende dos artistas que haja ou não haja crise no mundo. Mas depende deles saber utilizar essa crise de maneira fecunda para eles mesmos e para a arte. Depende dos artistas mostrar quanto de liberdade eles são capazes de encontrar na inelutável necessidade e em que medida são capazes de utilizá-las livremente e de modo fecundo para eles mesmos e para a arte.

Ferenc Fehér, em seu livro intitulado “O romance está morrendo?”, de 1972, observa os pontos da teoria do romance de Lukács e comenta-os a partir do viés utilizado pelo próprio escritor.

O primeiro ponto a ser abordado é que, para Lukács, a estrutura do romance se funda na trajetória de um indivíduo problemático e num mundo contingente (Fehér, 1972). Para ele, os heróis dos romances do século XIX não partem para a ação com o intuito de resolverem os seus problemas, mas sofrem com o destino que o mundo lhes ofereceu. As ações de um herói romanesco são, portanto, guiadas e pré-destinadas conforme se pensou. Tudo converge para um mesmo fim. O herói apenas cumpre a trajetória que lhe foi designada. A tensão da ação surge exatamente da expectativa gerada pelo herói e por sua trajetória.

Isso cumpre o propósito do homem moderno: um ser sozinho, portanto, que não tem motivos para compartilhar trajetórias. No entanto, para Fehér (1972), o romance não deve ser visto como problemático, mas ambivalente, pois comporta traços da sociedade criada pela obra e traços da sociedade concreta, retratando dois mundos em um só.

Para Lukács, segundo Fehér (1972), o romance era um gênero problemático porque nasceu em uma estrutura social problemática, no caso o capitalismo. É preciso levar em consideração a opinião de um homem de seu tempo: Lukács se exprime a partir de ideias subjacentes ao modo como apreendeu, até então, o modo de se produzir literatura ou cultura. Para Fehér (1972, p. 10-1),

o romance não ocupa um lugar inferior nesta escala de valores das formas artísticas [...]. Pelo contrário, o que é especificamente perfeito no romance, este gênero artístico original produzido pela sociedade burguesa, é que comporta na essência de sua estrutura, todas as categorias que resultam do capitalismo, a primeira sociedade fundada sobre formas de vida ‘puramente sociais’, que então não são mais, doravante, ‘naturais’.

No romance, há a necessidade de se criar um meio artificial, diferente do empírico. Este meio, em seus primórdios, refletia a sociedade burguesa com alguns dos seus detalhes, o que torna, novamente, segundo Fehér (1972), o romance ambivalente, por apresentar dois meios, um convivendo dentro do outro. Dentro desse meio, o romance considera as instituições humanas como criaturas humanas. Para Fehér (1972, p. 29), “o homem do romance não sabe mais o que fazer com as instituições de seu mundo, ele as experimenta como sempre mais transcendentais em relação à sua própria qualidade empírica para acabar, simplesmente, por esquecê-las, ou pelo menos, esforçar-se no sentido de esquecê-las”. O romance pode acabar por se tornar um romance de uma vida privada, por ter em seu conteúdo a vida íntima de uma sociedade burguesa.

Em relação a valores e a representação de comportamentos, o romance acaba por refletir as ideias da burguesia e os seus padrões de vida e de comportamento. Neste ponto, o romance acaba sendo superior a outras formas de narrar, pois concede a observação de características particulares a seus personagens. Nunca a relevância psicológica de um personagem obteve tanta atenção por parte de um autor como no romance que então prosperava. Segundo Fehér (1972, p. 55), “o romance [...], em sua forma, faz revelar a suprema tensão ética da vida humana, a ‘falta de tempo’, essa circunstância de que nossa existência tem um fim [...]”.

Muitos autores, entre eles Adorno e Goldmann (apud Fehér, 1972), acreditavam que o romance não sobreviveria ao capitalismo, no entanto, o gênero sobreviveu evoluindo, adaptando-se às novas ordens sociais. Desse modo, o romance pode subdividir-se em outros gêneros, chegando, assim, a literatura juvenil, destinada aos jovens, que surgiu a partir

da segunda metade do século XX. Mesmo em condições extremamente difíceis, o gênero soube se renovar e produzir frutos de alto nível sem se negar a si mesmo, sem renegar seus princípios essenciais.

2. Narrativa juvenil: um “novo” modo de narrar

Do mesmo modo que o romance surgiu para atender as necessidades de um público específico, a narrativa juvenil, um dos muitos gêneros derivados do romance burguês, também surgiu com este intuito: atender ao público jovem. No entanto, fica a questão: Temos uma literatura específica para jovens?

Nascida em um vínculo estreito com a literatura infantil, a literatura juvenil ainda carece de reconhecimento artístico, talvez por ser um fenômeno do mercado editorial (Padrino, 2005). O público juvenil é muito recente e o conceito do que vem a ser “juventude” é muito complexo. Para Groppo (2000), a juventude pode ser considerada uma etapa marcada pela disciplinarização e socialização do sujeito, em que o indivíduo é marcado pela evolução em busca de sua própria identidade. Diferente da criança e do adulto que buscam na leitura uma fonte de prazer, o jovem busca na leitura o seu autoconhecimento. A literatura, para esse público, acaba sendo, portanto, educativa, pois nela o jovem vê o outro para aprender a lidar com as situações que ocorrem, ou podem vir a ocorrer, em sua vida.

A própria formação do público jovem decorreu de mudanças sociais muito marcadas e decisivas para a constituição familiar e o modo de organização de nossa sociedade. Mudou-se a organização familiar e o jovem ganhou voz em um mundo turbulento. Daí a necessidade de fazer com que esse público se identificasse com as mudanças e encontrasse o seu próprio caminho. A literatura, portanto, tornou-se um meio para isso.

A narrativa juvenil se assemelha muito mais a literatura adulta do que a literatura infantil. Por isso, muitos dos estudos feitos sobre o romance encontram pontos de contato com as narrativas juvenis, por mais que não abordem necessariamente este tema.

Para Lukács (2000), no romance, temos um herói problemático. Esta afirmativa nos leva a pensar nos “heróis”

das narrativas juvenis que não são só problemáticos, mas sozinhos, inconformados com o mundo ou com a realidade que os cercam; buscam “um lugar ao sol” e encontram obstáculos que, a primeira vista, parecem intransponíveis. Este herói juvenil, por si só, é romanesco.

A ambivalência da sociedade criada na obra e a sociedade concreta é recorrente em narrativas juvenis, tanto quanto era nos romances burgueses. O herói juvenil transita pelo “mundo criado na obra” e por sua equivalência no “mundo real”. Tão perdido quanto o seu leitor, tal herói retrata a angústia de um ser dividido entre o imaginário e o real. Assim, o herói simplesmente vai colher os frutos das ações descritas na narrativa, seu destino estará pré-definido e deixará marcas ao longo da leitura para que o leitor entre no seu conflito e viva intensamente todas as ações.

Segundo Fehér (1972), a perda de fé do escritor na evidência forma-estrutura dá o sinal de crise do romance. É exatamente no meio desta “crise” que surgiu inúmeras formas capazes de gerar gêneros narrativos no século XX e é esta forma que vai identificar a literatura juvenil no início do século XXI. Há uma emancipação do homem em relação ao conteúdo e a forma. Não há temas “proibidos”, pois o universo humano é livre para a procura da liberdade estética em toda e qualquer forma.

Além disso, pensando tanto na literatura dita para adultos quanto na literatura juvenil, a criação estética exige o novo, ninguém alcança resultados dignos de nota pela imitação do que já se fez antes (Fehér, 1972). E é neste ponto que o ideal de autocriação, a supremacia puramente artística ganha espaço na literatura juvenil. O jovem quer novidade, quer livros que retratem “os seus mundos” e tragam os seus problemas a tona.

“O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill (2009), é um exemplo disso.

3. Um modo de narrar: “O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill

O livro “O dia em que Luca não voltou”, do gaúcho Luís Dill (2009), é um dos muitos livros juvenis do início do século XXI que nasceram para vender, fruto do mercado editorial

juvenil que a cada ano cresce vertiginosamente. Baseado em um problema real, o desaparecimento de crianças e adolescentes, Luís Dill constrói uma história triste e angustiante que serve de alerta para o problema apresentado.

A história é a seguinte: Luca deveria chegar do colégio, mas isso não acontece. Ele era filho único em uma família de classe média alta, vivia em um condomínio monitorado e não costumava dar trabalho. Era bom aluno, craque de bola e o sonho de muitas meninas. Mas um dia não voltou do colégio. Veio até o condomínio na condução de sempre, sumindo sem deixar rastro. O tempo vai passando e as notícias não chegam. Quem narra essa história de dor e aflição é Everaldo, filho da empregada, com doze anos quando tudo acontece, um a menos que Luca. Após alguns anos, a mãe de Everaldo morre e ele vai morar com o pai, mas a imagem do amigo Luca o acompanha.

Por meio de Everaldo, Dill (2009) fala, com muita emoção, de uma realidade terrível de nosso país. Estima-se que quatro menores de doze anos desapareçam todos os dias no Brasil. E muitos são os pais que ficam sem resposta, esperando rever o filho sumido, ou pelo menos ter alguma explicação do que aconteceu. Ao final do livro, um apêndice apresenta os dados sobre crianças desaparecidas no Brasil e no mundo, indica os procedimentos a serem tomados tanto para se evitar que algo aconteça quanto para que a busca seja a mais eficaz possível. Há uma indicação de sites e números úteis.

Pensando na construção narrativa e em aspectos relacionados ao romance, e que poderiam ser utilizados para lermos uma narrativa juvenil, temos: o herói problemático; a ambivalência entre sociedade concreta e sociedade construída; a dialética forma e conteúdo; a relação entre o livro e o mercado e, por último, a utilidade da obra literária enquanto objeto de educação para os jovens.

O herói pode ser tanto Luca, o garoto desaparecido, quanto Everaldo, nosso narrador-personagem. A história de Luca é escrita mediante as impressões de Everaldo, que se angustia, sofre e exprime os sentimentos de todos os envolvidos com a narrativa: os pais de Luca, a empregada da casa (mãe de Everaldo) e a Lu (“namorada” de Luca).

O valor individual da história de Luca transpassa a narrativa e chega ao leitor como o retrato de um problema coletivo que precisa ser questionado, pensado, refletido. O individualismo romanesco chega ao século XXI, nas narrativas juvenis, coletivizado, refletindo problemas que são de todos.

Do mesmo modo como ocorreu com o romance burguês, no final do século XIX, a ambivalência entre sociedade concreta e sociedade construída se perde em meio a obra. Por refletir o século XXI e trabalhar os problemas juvenis, como meio de educar, na maioria das vezes, a narrativa juvenil funde os mundos “imaginário” e “real”, com o objetivo de se tornar o mais próxima possível do seu leitor. É preciso enfatizar que existe um mundo ficcional, mas a construção deste mundo é muito próxima do mundo do leitor, confundindo-o em relação às fronteiras construídas.

A narrativa “O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill (2009), é dividida em cinco capítulos: as horas seguintes, os dias seguintes, as semanas seguintes, os meses seguintes e os anos seguintes. A sua apresentação, desde o título, apresenta símbolos do universo da internet, como “carinhas” tristes, preocupadas, cansadas, dentre outras. Estes símbolos acompanham a tensão narrativa e as divisões de capítulos, podendo ser considerados uma ilustração para a narrativa, estando intimamente interligados a ela.

O apelo visual da narrativa também pode ser visto em sua própria estrutura formal. Os parágrafos são longos e as falas de personagens se misturam com as do narrador. É uma narrativa “truncada”, amarrada, construída para deixar o leitor tão angustiado quanto o narrador Everaldo se encontra sem notícias de seu amigo Luca.

Por ser uma obra direcionada ao mercado juvenil, em crescimento no Brasil desde os anos 80, a obra “O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill (2009), é interessante tanto do ponto de vista do seu conteúdo, por trabalhar um tema voltado ao núcleo de problemas juvenis, mas também do ponto de vista do mercado, visto que amplia o leque de títulos ofertados para esse público. A estrutura e o apelo visual da narrativa, já comentados neste artigo, fazem com que o livro adquira um status de mercadoria atraente, pois é fato que, primeiramente,

o jovem não adquire o livro por seu conteúdo, mas por sua apresentação gráfica.

A questão educativa nas narrativas vem desde os romances de formação, também chamados de *bildungsromans*, cuja primeira manifestação data de 1810 (MAAS, 2000). Esses romances buscavam narrar a transformação do personagem/herói, com o intuito de que os leitores também se identificassem e se transformassem com a obra. De certo modo, os romances de formação poderiam ser explicados e pensados em todos os públicos, mas, em relação ao público jovem, sua utilidade fica mais evidente.

“O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill (2009), é um exemplo de narrativa juvenil de qualidade que corrobora a afirmação de que o gênero romance não encontrou o seu fim, mas se repartiu em diversos outros gêneros, como o caso da narrativa juvenil. Dezenas de outras narrativas poderiam ter sido utilizadas, mas a perspicácia de Dill (2009) fez com que esta obra em especial conseguisse refletir um estado de espírito específico, exemplificando com exatidão o modo como o romance chegou às narrativas juvenis.

Considerações Finais

As discussões de Georg Lukács (2000; 2010) são bastante pertinentes para refletirmos, em pleno século XXI, as narrativas, agora divididas em: infantil, juvenil e adulta. Sob a ótica desta última analisamos as duas primeiras. Muitos trabalhos e grupos de pesquisa se voltam para a literatura infantil e adulta. No entanto, faltam trabalhos teóricos que privilegiem as narrativas para jovens.

Ao fim do trabalho de análise da narrativa, percebemos o quanto ainda temos do romance burguês no século XXI e o quanto suas modificações em relação à forma e ao conteúdo foram substanciais para a sua transformação e subdivisão enquanto gênero. “O dia em que Luca não voltou”, de Luís Dill (2009), é um exemplo de narrativa juvenil que carrega em si todas as marcas da evolução do romance e demonstra um novo modo de narrar.

O trabalho com teorias narrativas juvenis é importante dada a escassez de discussões pertinentes. É preciso que se enquadre

o “velho” no “novo”, que se reflita e se coloque em pauta conteúdos pré-determinados como certos. Em literatura, não há certo ou errado, mas aspectos pertinentes a determinados meios, épocas e públicos que precisam entrar em pauta. A narrativa juvenil é somente um desses aspectos.

Referências

DILL, Luís. **O dia em que Luca não voltou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FEHÉR, Ferenc. **O romance está morrendo?:** contribuições à teoria do romance. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2000.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: _____. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 149-185.

LUKÁCS, Georg. Arte livre ou arte dirigida?. In: _____. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 267-285.

MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo:** o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PADRINO, Jaime Garcia. Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil?. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (orgs). **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 57-72.

O LUGAR DA LITERATURA JUVENIL: ENTRE A INDÚSTRIA CULTURAL E OS PROBLEMAS DE GÊNERO E MODO

Sharlene Davantel Valarini¹

Resumo

Neste artigo, apresentamos um breve levantamento e uma breve discussão sobre o lugar e a aplicação da literatura juvenil na sociedade e na literatura brasileiras, desde o seu surgimento até os dias atuais. Partindo do pressuposto da Literatura e de uma de suas mais caras características: a gratuidade, discute-se o quanto a literatura evoluiu e o quanto a indústria cultural e as leis de mercado interferiram na produção dos bens simbólicos seja da cultura erudita, seja da cultura de massas. Tais discussões são importantes para que possamos entender como a indústria cultural divulgou o conceito de juventude e o ajudou a modelar-se. Aliás, levando em considerações os estudos de Groppo (2000), Hobsbawm (1995) e Obiols (2006), questionamos o conceito de juventude e a sua aplicação atual. Tal aplicação é extremamente viável para que se tenha a real dimensão do quanto a definição de juventude implica e interfere na produção cultural e mercantil para os adolescentes e jovens dos dias atuais. Todas as discussões acerca da gratuidade da literatura e da formação do conceito de juventude recaem no texto literário produzido para jovens, o que chamamos de literatura juvenil. Nesta discussão, mostraremos os principais pontos desta modalidade narrativa e suas implicações sociais.

Palavras-chave

Indústria cultural; juventude; literatura juvenil; modalidade literária.

Abstract

This article presents a brief survey and a brief discussion of the place and the application of young literature in society and Brazilian literature, from its inception to the present day. Assuming for Literature and one of its more expensive characteristics: a gratuity, we discuss how the literature has evolved and how the cultural industry and market laws interfered in the production of symbolic goods of high culture or of the culture is masses. Such discussions are important for us to understand how the culture industry, announced the concept of youth and helped to shape up. Moreover, taking into consideration studies Groppo (2000), Hobsbawm (1995) and Obiols (2006), we question the concept of youth and their current application. This application is extremely viable in order to have the real dimension of youth as the definition implies and interfere in cultural production and market for teenagers and young people of today. All discussions of free literature and the formation of the concept of youth in fall literary texts produced for young people, what we call young literature. In this discussion, we will show the main points of this narrative form and its social implications.

Keywords

Cultural industry; youth; young adult literature; literary mode.

1. Introdução: Sobre a literatura

Falar em literatura é mexer em um terreno arenoso e complexo. Tal complexidade se manifesta em obras das mais diferentes. A leitura do texto literário abre um espaço de debate para o leitor, levando-o a pensar consigo mesmo sobre o seu mundo e o seu lugar neste mundo. A importância de um texto literário está além de um momento de prazer e relaxamento, pois sua existência cultural faz com que o sujeito passe a questionar os não ditos e a duvidar das coisas que se encontram prontas e acabadas. Para Candido (1995), a literatura tem uma função humanizadora que possibilita ao homem a reflexão sobre o seu *estar no mundo*.

Desde sempre, o papel da literatura e da leitura foram sustentados pelo contato com a imaginação e com a realidade recriada nos textos. Este contato torna a literatura um alicerce para o equilíbrio psíquico em uma sociedade que ainda se encontra em processo de auto-reconhecimento. Segundo Candido (1985, p. 53),

a arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Candido (1985), Escarpit (1969), Eagleton (1997), Compagnon (2001) compartilham o conceito de gratuidade da arte e, por extensão, da literatura. A gratuidade estaria ligada à produção representativa ou transfigurada de uma sociedade ou de um contexto, das pessoas, de valores, para que o leitor pudesse, de algum modo, (re) ver-se no escrito e no lido.

Candido (1995, p. 243) considera a literatura como uma necessidade universal do homem e, portanto, um direito. Para ele,

... assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator

indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

No caso da literatura produzida para jovens, a gratuidade, a literatura enquanto necessidade humana e representação transfigurada de uma sociedade, não vem sozinha, pois é somada à ficcionalidade e à exemplaridade. Esses três elementos juntos são importantes para que possamos entender o que se produz, o que circula no mercado editorial para jovens e, principalmente, o que o jovem lê.

Em relação ao mercado, este sempre existiu e a literatura, portanto, sempre esteve relacionada com o comércio e o dinheiro; a única diferença é que houve uma expansão das relações de mercado com a impressão do livro e os avanços das produções técnicas (WELLERSHOFF, 1970).

Segundo Escarpit (1974), podemos considerar a literatura como organização mercantil, pois, enquanto tal, compreende uma produção, um mercado e um consumo. Seu produtor é o editor, aquele que fabrica e coloca o livro à venda. Desse modo, o produto literário, a obra em si, é resultado de uma série de filtros sociais, econômicos e culturais que agem sobre os projetos dos escritores. O produtor compra textos que serão aceitos pelo mercado, tentando, muitas vezes, melhorá-los com seus “conselhos”. Seu objetivo é somente a venda do produto.

Pensando nesta existência cultural, passamos ao nosso próximo tópico para tratarmos da indústria cultural e da produção de bens simbólicos. Tal discussão se aplica ao conceito de juventude que foi “engolido” pelo mercado e transformado em estilo de vida. Entender o funcionamento da indústria cultural nos permite analisar a produção literária para jovens, seus recursos, suas intenções e sua abrangência.

2. Indústria cultural e produção de bens simbólicos

O conceito de indústria cultural nasceu no auge do capitalismo e transformou a cultura, de modo geral, em algo “pré-construído”. Segundo Adorno (2002), a arte deixou de ser uma necessidade, pois tudo passou a se orientar pela ideologia capitalista que, através dos métodos de reprodução, fez “com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados” (ADORNO, 2002, p. 8).

A uniformidade dos métodos e das técnicas faz com que o público também se uniformize, submetendo-se às leis do que é previamente aprovado e reconhecido. Para Adorno (2002), a arte se alia ao divertimento e a técnica se sobressai ao conteúdo, tornando o meio alienante e o público um mero consumidor de si mesmo. Desse modo,

a indústria cultural se desenvolveu com a primazia dos efeitos, da performance tangível, do particular técnico sobre a obra, que outrora trazia a ideia e com essa foi liquidada. [...] a indústria cultural despedaça a sua insubordinação e os sujeita à fórmula que tomou o lugar da obra. Molda da mesma maneira o todo e às partes (ADORNO, 2002, p. 14-15).

Mais adiante, o autor continua a sua argumentação apontando que

o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente – tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver [...] (ADORNO, 2002, p. 15).

Assim, os produtos da indústria cultural fazem parte de um mecanismo econômico muito maior que encontra na repetição

a raiz do perpetuamento e na diversão o “estar de acordo”. Neste modelo “cultural”, a imitação é o estilo e, em todo e qualquer campo da indústria cultural, a arte repete e imita suas próprias formas e os seus conteúdos “rigidamente repetidos, intimamente esvaziados e já meio abandonados” (ADORNO, 2002, p. 29) de modo a ser sempre reconhecida pelo público consumidor.

Segundo Adorno (2002, p. 31),

[...] a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas.

A partir de tais operações reguladas, a indústria cultural processa a imitação e ganha o seu público consumidor. Para o autor, a cultura sempre serviu para domar os instintos humanos e a cultura industrializada difunde que a vida pode ser vivida como bem se quer, aparentemente “sem regras”. Essa aparente liberdade torna o ser humano passivo e reduz a individualidade aos quereres da coletividade, ambas, e sem distinção, construídas pela indústria cultural.

Dessa forma,

o valor de uso da arte, o seu ser, é para os consumidores um fetiche, a sua valoração social, que eles tomam pela escala objetiva das obras, torna-se o seu único valor de uso, a única qualidade de que usufruem. Assim o caráter de mercadoria da arte se dissolve no próprio ato de se realizar integralmente. Ela é um tipo de mercadoria, preparado, inserido, assimilado à produção industrial [...] (ADORNO, 2002, p. 61).

Dentro do contexto da indústria cultural, Bourdieu (2007) marca a produção intelectual e artística através da distinção entre dois campos: o campo de produção erudita e o campo

da indústria cultural. O que os diferencia é somente o público a quem se destinam, pois, enquanto o campo de produção erudita destina a produção de seus bens a produtores de bens culturais, reproduzindo suas próprias normas de produção e os seus próprios critérios, o campo da indústria cultural destina-se à população em geral, obedecendo à lei da concorrência para a conquista do mercado.

Apesar da distinção dos dois campos ser marcada pelo público receptor de suas produções, eles coexistem dentro do mesmo sistema. Esta relação faz com que os dois campos sobrevivam, pois o campo erudito precisa do campo da indústria cultural para firmar o seu valor “maior” e o campo da indústria cultural precisa do campo erudito para “imitar” modelos e tendências.

Os sistemas de ensino, por exemplo, são instâncias de reprodução e consagração do campo de produção erudita, visto que utilizam estas produções em seu *corpus* de ensino. Por outro lado, a escola tende a rejeitar o campo da indústria cultural, deixando de lado o que não é legitimado pelos produtores de bens simbólicos. Por isso, muitos *best-sellers* da literatura juvenil não são objetos de leitura na escola, como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *Saga Crepúsculo*, *Percy Jackson*, dentre outros.

E é nesse meio que encontramos a literatura juvenil, em um campo de produção e circulação de livros, cada vez mais amplo. Para entender o porquê desse público ser o foco das atenções neste início de século, é preciso que possamos identificar a sua formação enquanto público, rememorando à história da formação do conceito de juventude e, posteriormente, discutir o seu lugar específico na discussão mais ampla do que vem a ser a literatura juvenil.

3. Juventude: construindo um conceito

Para compreendermos como o conceito de juventude surgiu e ganhou *status*, são pertinentes as discussões de Groppo (2000). Para este autor, a juventude é uma categoria social e, portanto, representa parte de uma sociedade. As discussões de Groppo são importantes, pois questionam a importância do conceito de juventude para o entendimento das sociedades

modernas e dos processos sociais contemporâneos. Nessa perspectiva,

a categoria social juventude – assim como outras categorias sociais baseadas nas faixas etárias – tem uma importância crucial para o desenvolvimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações. Por exemplo, acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não-institucional etc. Por outro lado, deve-se reconhecer que a sociedade moderna é constituída não apenas sobre as estruturas de classe ou pelas estratificações sociais que lhe são próprias, mas também sobre as faixas etárias e a cronologização do curso da vida. A criação das instituições modernas do século XIX e XX – como a escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial etc. – também se baseou no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida (GROPPO, 2000, p.11-12).

Walter Benjamin (1914, apud PASSERINI, 1996, p. 373) afirma que “a juventude está naquele centro onde nasce o novo”. As mudanças no comportamento da família transformaram, por consequência, as relações que a envolve. A família do século XX já não é mais nuclear, possui diferentes configurações oriundas de divórcios, redução no número de filhos, mudanças na conduta sexual. Estas mudanças fizeram com que tanto as mulheres quanto os homens quisessem uma maior liberdade para viver as suas vidas. Envelhecer em um casamento e em um trabalho confortáveis já não era mais um ideal de vida; agora o que valia a pena era ser jovem o máximo que se pudesse (HOBSBAWM, 1995).

Com tudo isso, os jovens ganham o *status* de público. Para Hobsbawm (1995), a juventude tornou-se um agente social independente, autônomo, formando o que ele denomina “cultura juvenil”.

A nova “autonomia” da juventude como uma camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que,

nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do início do século XIX: o herói cuja vida e juventude acabavam juntas. [...] O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo, às vezes com menos boa vontade pelos mais velhos, à medida que viam expandir-se o espaço entre os que estavam dispostos a aceitar o rótulo de “criança” e os que insistiam no de “adulto” (HOBSBAWM, 1995, p. 318).

Desse modo, a juventude não era mais vista como um estágio preparatório para a vida adulta; a “cultura juvenil” tornou-se dominante “nas economias de mercado desenvolvidas”; a juventude se internacionalizou, rompendo barreiras e deixando mais evidente o abismo entre as gerações. Segundo Hobsbawm (1995, p. 323), “a cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera urbana”.

Nesses novos tempos, seja qual for o nível ou a classe social, a juventude busca ressignificar objetos e signos para formarem grupos, mais ou menos, homogêneos, como forma de se localizar em uma determinada sociedade. Para Groppo (2000, p. 19),

a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida. Tem como base experiências sócio-culturais anteriores [...], projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade.

Essa juventude no plural dá-se, essencialmente, porque houve um desenvolvimento de grupos juvenis, ao longo da formação do conceito de juventude, que possibilitaram não só o reconhecimento da juventude como tal, mas também um crescimento dos espaços de lazer, da cultura do consumo e da indústria cultural do século XX. “Os processos sócio-culturais de constituição dessas esferas cruciais na sociedade contemporânea se iniciaram juntamente com a multiplicação dos grupos juvenis informais, ou seja, na passagem do século XIX ao XX” (GROPPO, 2000, p. 52).

Desse modo,

a juventude é construída, do século XIX ao início do século XX, através de instituições preocupadas com a proteção dos indivíduos ainda não maduros e diagnosticados em suas fragilidades, ou através das instituições interessadas na potencialização das capacidades desses indivíduos, entre as quais, as instituições escolares, as ciências modernas, o direito, o Estado e o mundo do trabalho industrial (GROPPO, 2000, p. 77).

A simples percepção da existência da juventude parece ter feito o sucesso de setores da indústria cultural, onde se encontra a indústria de livros juvenis. No século XX, a indústria cultural encontrou no juvenil temas atraentes a este novo público consumidor, detentor de um estilo de vida próprio. De certo modo, a sociedade como um todo se “juvenilizou”, querendo a vitalidade do jovem por toda a vida, representada nas roupas, cosméticos, produtos, esportes, etc.

Obiols (2006), também discute o conceito de juventude e a sua relação com os momentos históricos pelos quais a sociedade moderna passou e pelo qual estamos passando.

Segundo ela, a partir da segunda metade do século XX, o homem perdeu poder e autoridade, dando margem para o surgimento do que a autora chama de “cultura adolescente”, em oposição à cultura adulta. Dessa forma,

para a cultura adolescente, os jovens passaram a ser os deuses, os modelos de si mesmos e, progressivamente, da sociedade em seu conjunto. O mercado os descobriu e produziu para eles. Se, até então, tinham sido vestidos como adultos em pequena escala, agora tinham os jeans, jaquetas e tênis que os identificavam. Se antes haviam sido cuidadosamente educados como meninos ou meninas, agora avançariam até o estilo “unissex”. Se haviam crescido em um sistema fortemente verticalista, proporiavam a horizontalidade. Horizontalidade que estaria em tudo: o modo de relacionar-se de igual a igual, sem importar a idade nem outras características dos envolvidos; a linguagem, que abandonaria as

formalidades como o “usted” por o “tu” generalizado; o conhecimento, dentro do qual se valorizaria de igual modo aquele que tenha conhecimento científico e o que não tinha nenhum; o casal, que teve que deixar a hegemonia do sexo masculino para um sistema de igualdade (OBIOLS, 2006, p. 55). (tradução minha).

A adolescência passou a durar mais tempo e a retardar a idade adulta, por ser esta sinônimo de ser velho. Assim, a adolescência deixou de ser uma passagem para ser uma fase de fato, muito mais próxima de um estilo de vida do que de um período etário. Este estilo firma-se pelo modo consumista, ligado ao mercado e aos bens de consumo, pelo apego à moda, aos valores materiais, às diferentes tecnologias e comunicabilidades. Este adolescente não precisa mais deixar a casa dos pais e o conforto da dependência paterna, pois suas necessidades são outras e o seu período de maturação se vê prolongado (OBIOLS, 2006).

Este adolescente se vê pressionado entre duas gerações: a dos seus pais que ainda esperam respeito e a dos seus futuros filhos que esperarão a mesma liberdade de expressão que seus pais (atuais adolescentes/jovens) têm. Ao perceber o seu espaço e a sua função, este adolescente recria o mundo que está se formando junto com a sua geração.

Na literatura juvenil, tal processo não passa despercebido e se encontra impresso em obras que estão impregnadas da cultura mercantil seja em seus temas, rodapés ou projetos gráficos. Portanto, no próximo tópico, trataremos dos aspectos particulares da literatura juvenil, da sua polêmica à sua aplicação.

4. Literatura juvenil: um problema de gênero e modo

Os estudos sobre literatura infantil e juvenil apresentam-se como reflexões muito pouco limitadas do ponto de vista disciplinar. Durante muito tempo, a literatura infantil e a juvenil foram estudadas e entendidas a partir de um caráter pedagógico: detentoras de algum ensinamento, alguma mensagem ou alguma moral. Dada a íntima relação entre literatura e escola, em razão da submissão da primeira aos intentos da segunda, a literatura infantil e a juvenil acabaram escolarizadas.

Para Padrino (2005), quando o reconhecimento da literatura infantil parecia ter chegado, outro fenômeno ocorreu no mercado editorial: o aparecimento da literatura juvenil. Segundo o autor (2005, p. 59), um dos problemas da literatura juvenil é o fato de ela ser vista como uma literatura educativa.

É educativa a literatura infantil e juvenil? Claro que sim, mas na mesma medida que a literatura geral. Somente cabe rejeitar tudo o que não contempla essa realidade literária como autêntica literatura. Nunca marginalizada ou com diferentes critérios que usamos quando nos referimos a qualquer outra realidade literária. (tradução minha).

É importante o fato de o autor afirmar a literatura juvenil como literatura e o seu caráter educativo na mesma proporção que o é para toda e qualquer literatura. Mais adiante, Padrino (2005, p. 60) confirma as necessidades e o funcionamento de uma literatura vista como juvenil:

O auge atual da denominada literatura juvenil é a consequência de dois fatores básicos. Primeiro, o desejo dos professores por desenvolver ou manter autênticos hábitos leitores contando para isso com criações mais adaptadas aos interesses e conhecimentos da realidade próprios da idade juvenil. Segundo, algumas abordagens editoriais que buscam a adaptação de seus produtos aos condicionamentos específicos dos jovens, como um setor de mercado com possibilidades até agora não suficientemente atendidas. (tradução minha).

Como uma das precursoras dessa discussão, Magda Soares (1999) considera o processo de escolarização da literatura como inevitável, mas defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que seguisse, no momento da leitura, critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário e não uma distorção ou uma caricatura dele. Esses critérios deveriam conduzir, eficazmente, às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e aos valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

A experiência nos mostra que a literatura juvenil (e também

a infantil) transformou-se a si mesma em sua trajetória, não por força da sua escolarização, mas em relação à sua estrutura textual. Desse modo, a ficcionalidade (elemento básico da Literatura) e a exemplaridade (moral, ensinamento) tomam corpo e juntas provocam um efeito muito maior do que em qualquer outra modalidade literária.

Assim, tanto na literatura infantil quanto na juvenil, quando o texto literário deixa de ser apenas uma forma de pensar e agir, a estrutura narrativa assume o modo de narrar. Por isso que, apesar de retratarem o universo jovem, seus problemas e dilemas, a literatura juvenil atual não perde a sua gratuidade, pois ela une a exemplaridade a favor da ficcionalidade, prendendo o leitor em sua estrutura narrativa através da provocação e da instigação diante da recriação da realidade ali encontrada.

No entanto, esta percepção de que, ao retirarmos os “conteúdos” das narrativas juvenis ainda nos resta a estrutura narrativa e a importância disso passa por um corte etário que dividiria os textos literários produzidos em faixas etárias. Por exemplo, Cademartori (2006) aponta que o uso do adjetivo “infantil”, quando se fala em literatura, fez com que o destinatário dessas obras fosse previamente estipulado, ou seja, as crianças. A mesma coisa acontece com a literatura juvenil: ela é vista como endereçada somente ao adolescente/jovem.

Coelho (2000) considera necessária a adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil ou juvenil para facilitar o convívio do leitor com a literatura. São elas: O pré-leitor (primeira infância – dos 15/17 meses aos 3 anos – e segunda infância – a partir de 2/3 anos); O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos); O leitor em processo (a partir dos 8/9 anos); O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos); O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos).

Por mais que a faixa etária isolada do contexto social e familiar não signifique etapas fixas, através delas podemos refletir o quanto o adjetivo infantil ou juvenil pode interferir na produção das obras. Um escritor pode condicionar seus textos a um público específico, ou a uma faixa etária específica, para nos utilizarmos dos estudos de Coelho (2000), tratando de determinados temas, com um projeto gráfico e uma linguagem adequados para aquela idade. Mas, não sabemos se este escritor irá encontrar na idade

imaginada um leitor afoito para os seus textos.

Muito além da idade do receptor, o escritor precisa ter nos elementos da narrativa estratégias para aproximar o leitor do texto em questão. Desse modo, a linguagem mais intimista e próxima da oralidade, os temas cotidianos e o retrato do jovem do século XXI são três das estratégias mais utilizadas nas narrativas juvenis atuais.

Em resumo, entendendo que a escola é a principal difusora da literatura produzida para crianças e jovens; que a faixa etária induz, até certo ponto, a produção para esse público; que a literatura para jovens possui certas peculiaridades, precisamos agora definir exatamente o que vem a ser essa literatura, ou seja, a literatura juvenil é parte de um sistema literário de fato ou é apenas uma “escrita para jovens”? A literatura juvenil é um gênero literário específico ou é um modo de narrar específico?

Fazendo o processo inverso, vamos começar pela segunda questão. Luiz Antonio Marcuschi é a maior autoridade brasileira quando o assunto é gênero textual. Para ele, os gêneros

são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003).

Segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

A literatura juvenil pode ser considerada um gênero literário por ter características específicas como todos os gêneros têm. No entanto, ela utiliza desses gêneros para comunicar. A literatura juvenil não representa um gênero específico, mas se vale de todos os gêneros literários (e não-literários) existentes para se comunicar. Dessa forma, ela se apresenta através do conto, da crônica, do romance, da poesia, da novela, da notícia, da reportagem, do hipertexto, etc.

Nesse passo, podemos pensar na primeira questão: o sistema literário, proposto por Candido (1985), é formado a partir de uma tríade que reúne autor, obra e público, vistos como elementos essenciais para a Literatura. Além disso, desde Aristóteles, a literatura é dividida em três grandes gêneros: épico, dramático e lírico. A partir destes três, outros foram surgindo como encadeamentos desse grande sistema que é a literatura.

Dessa forma, a Literatura é um sistema maior que compõe apenas três gêneros. Portanto, a literatura juvenil é um gênero literário? Em que ela se assemelha com a literatura épica, dramática e lírica? Não seria ela, então, um modo de representação do literário? Se assim pensarmos, temos três modos de representação literária: a literatura adulta, a literatura infantil e a literatura juvenil.

Assim, a literatura juvenil, tal como a infantil e a adulta, se apropria de gêneros diversos e de um modo específico de escrita direcionada para jovens, que não são especificamente adolescentes, pois o conceito de juventude nos mostrou que pessoas de diferentes idades podem encontrar em produtos produzidos “para jovens” uma fonte de prazer.

Considerações finais

Ao pensarmos em literatura, chegamos ao pressuposto de que ela é essencial para a humanização de indivíduos e para a formação humana. Durante toda a sua existência, a literatura se transformou, se dividiu, esteve presente em fatos históricos, manteve-se, portanto, na vida dos seres humanos como um fator de equilíbrio psíquico (CANDIDO, 1995).

O consumo de literatura surgiu a partir dessa necessidade de produção intelectual de escritores e da necessidade que os homens tinham e, felizmente, ainda têm de sentir prazer ao ler e

viajar pela ficção. A relação entre autor, obra e público nunca foi tão sintomática quanto na era do capitalismo, da indústria cultural e do consumismo exacerbado. Fica evidente, nessa relação, que o autor escreve determinada obra para ser lida por um público específico; esse autor, portanto, sabe o que escrever e para quem escrever.

Por isso, logo que surgiu o conceito de juventude, a indústria cultural e a literatura, mais tarde e com mais reservas, se voltaram para o público que se formava, com o intento de satisfazer seus desejos e vontades, representando o seu estilo de vida.

A literatura juvenil, portanto, nasceu de vontade de agradar uma faixa etária, mas, tornou-se, com o passar do tempo, um modo de narrar específico, com uma estrutura própria. O adjetivo “juvenil” serve somente para a venda e o consumo, pois as obras intituladas juvenis trazem um retrato de nossa época, das vontades dos jovens de todos os lugares e culturas. A literatura juvenil não é só um gênero ou um subsistema da literatura, considerada como menor, mas um modo de narrar um mundo específico e de pensar em valores específicos.

Diante de tudo o que foi exposto, fica a citação de Padrino (2005, p. 65-66):

[...] a mudança real que nos leva a discutirmos hoje se existe ou não essa chamada literatura juvenil deve situar-se, na verdade, mais em uma mudança social que tem, em seu centro, a realidade juvenil que na aparição ou revitalização desse gênero específico. Mudança social que tem influenciado nessa adequação ou adaptação dos produtos a outras manifestações artísticas unidas inevitavelmente a processos de claro caráter comercial, como podem ser a música ou o cinema. (tradução minha).

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de Textos Jorge Mattos Brito de Almeida; Traduzido por Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 7-74.

- BOURDIEU, P. O mercado de bens simbólicos. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 99-181.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985. p. 3-39; p. 73-88.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CECCANTINI, João Luis C. T (org.). 2004. Leitura e literatura infanto-juvenil: memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: _____. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Ed. da UFMG: Belo Horizonte, 2001. p. 29-46.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ESCARPIT, Roger. **Sociologia da literatura**. Coimbra: Almedina, 1969.
- ESCARPIT, Roger. **Hacia una sociología del hecho literario**. Madrid: Edicusa, 1974, p. 11-43.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- HOBSBAWM, Eric J. Revolução Cultural. In: _____. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 314-336.
- MARCUSCHI, Luis A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/752/bibliografia/Marcuschi_2003.rtf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.
- OBIOLS, Sílvia Di S. **Adultos em crise**: Jóvenes a la deriva. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- PADRINO, Jaime García. Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 57-72.
- PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 50. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 319-382.
- SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WELLERSHOFF, Dieter. Literatura, Mercado e Indústria Cultural. Trad. Teresa Balté. Hamburgo. **Humboldt**, n. 22, p. 44-48, 1970.

PROCESSOS INFERENCIAIS EM ATIVIDADES ESCOLARES DE LEITURA E O (RE) CONHECIMENTO DA VOZ DO ALUNO-LEITOR

Diego da Silva Vargas¹

Resumo

Este trabalho visa a problematizar o ensino de leitura mediado por livros didáticos na escola brasileira. Se por um lado, pesquisas demonstram que naturalmente inferimos enquanto lemos, por outro apontam que os livros didáticos de língua portuguesa ignoram esses processos, apontando quase que exclusivamente para a linearidade do texto. Buscando entender os processos inferenciais desenvolvidos pelos alunos ao responderem as atividades de leitura apresentadas nos livros didáticos, partimos dos pressupostos da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva para compreender a inferência como o resultado da articulação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações novas trazidas pelo texto lido. Esse processo torna-se então único para cada leitor. Entretanto, o livro didático, com foco no controle da interação estabelecida no espaço da sala de aula, ignora os processos inferenciais dos alunos que com ele interagem, uma vez que busca o desenvolvimento de práticas de “homogeneização da escuta”. Apesar disso, a análise de respostas dadas por alunos de escolas públicas do 9º ano do ensino fundamental nos demonstra que eles continuam “gritando”, gerando inferências e buscando serem ouvidos.

Palavras-chave

Inferência, livro didático, leitura, cognição, ensino.

Resumen

Este trabajo busca la problematización de la enseñanza de lectura mediada por los libros didáticos en la escuela brasileña. Investigaciones demuestran que naturalmente los lectores inferen mientras leen. Sin embargo, también nos muestran que los libros didáticos de lengua portuguesa ignoran esos procesos, una vez que señalan casi exclusivamente la linealidad del texto. Buscando entender los procesos inferenciales desarrollados por los alumnos al contestar las actividades de lectura presentadas en los libros didáticos, partimos del aporte teórico de la Psicolinguística y de la Linguística Cognitiva para comprender la inferencia como resultado de la articulación entre el conocimiento previo del lector y las nuevas informaciones traídas por el texto leído. Ese proceso es único para cada lector. No obstante, el libro didático, buscando el control de la interacción establecida en el aula, ignora los procesos inferenciales de los alumnos que con él interactúan, una vez que busca al desarrollo de prácticas de “homogeneización de la escucha”. Pese a eso, el análisis de las respuestas dadas por los alumnos de escuelas públicas del 9º año de la enseñanza fundamental nos revela que ellos siguen “gritando”, generando inferencias y buscando que les oigan.

Palabras-clave

Inferencia; libro didático; lectura; cognición; enseñanza.

1 - Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói) e Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC-RJ).

Introdução

Em seu artigo “Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares”, retomado por muitos que desejam entender os processos de significação desenvolvidos dentro da sala de aula, Percival Brito (1983) nos revela o caráter fortemente institucionalizado das interações desenvolvidas no espaço escolar. Ao investigar problemas de produção textual dos alunos, o autor nos mostra que, ao contrário do que se pensava, tais problemas não se relacionam a uma possível falta de interlocutor – que impediria a escrita de um texto com foco em quem vai lê-lo -, mas sim pela opressora presença de um interlocutor altamente institucionalizado e representado pela figura do professor.

Dessa maneira, o professor deixaria de se apresentar como alguém com quem o aluno interagiria em sala de aula para assumir o papel de representante da instituição escolar, corporificando suas regras e normas de conduta e sendo o agente regulador dessa interação, indicando os significados que seriam ou não aceitos neste espaço. O aluno também deixa de ser sujeito nesta interação, pois, ao invés de se colocar como alguém que tem algo importante a dizer e que merece ser ouvido, passa a se construir como alguém que deve buscar o acerto e atender o que se espera dele.

Partindo da proposta apresentada por Brito (1983), Gerhardt (2006) busca, então, no aporte teórico sociocognitivo a compreensão dessa interação, no que diz respeito à construção de significados pelos alunos ao responderem às tarefas escolares. Com base nos estudos em cognição que entendem a construção da linguagem e do pensamento como um processo efetuado interativamente, a autora chega à conclusão de que a tarefa escolar, de forma geral, busca “preparar” e “educar” o aluno, que se despersonaliza, para que estructurem seu comportamento com o objetivo de atender às expectativas da escola.

Dessa forma, a autora nos leva a refletir sobre o que seria a avaliação escolar, entendendo que, em verdade, toda tarefa escolar atua na construção da cognição do aluno, que, por

meio de sua realização, acaba por incorporar as normas de comportamento definidas pela instituição escolar. Assim, acaba questionando as condições de validação dessas tarefas, uma vez que elas estariam avaliando não a aquisição de informações, mas sim a adaptação a um esquema que dá ao aluno a oportunidade de conseguir notas altas e aprovação:

Nesse questionamento, com base no que temos dito, é possível supor que as noções de “certo” e “errado” podem estar intimamente vinculadas a (...) se o aluno sabe o que a escola espera que ele saiba e não se ele consegue relacionar e expressar conceitos. E, quanto a isso, podemos também conjecturar em que medida esses saberes são justamente os relacionados a uma elite sociocultural, e autorizados pela escola. (Gerhardt, 2006, p 1200).

Com base nas postulações apresentadas por Gerhardt (2006), este artigo visa, então, a analisar as respostas dadas por alunos do 9º ano do ensino fundamental a questões de leitura apresentadas em um livro didático (LD) de Língua Portuguesa em contraposição ao que o gabarito do livro apresenta como resposta correta. Assim, apresentamos uma pequena parte dos resultados de uma pesquisa de dissertação² que buscava entender o comportamento cognitivo dos estudantes ao responderem às questões de leitura e comparar o que os alunos fizeram ao que o LD esperava que eles fizessem. Seu foco está no processo de geração de inferências em leitura por parte dos alunos, com base nas Ciências da Cognição, especificamente a Psicolinguística e a Linguística Cognitiva.

Iniciamos, então, este texto problematizando o papel do LD nas interações desenvolvidas em sala de aula e apresentando a definição de inferência e a compreensão de como se dão os processos inferenciais na mente do leitor, sob essa perspectiva teórica. Em seguida, apresentaremos as questões selecionadas para a aplicação com os estudantes, bem como o texto que as motivou, e a sistematização das respostas dadas, de forma a entender os processos desenvolvidos pelos alunos e avaliar em que medida o LD atua na validação desses processos.

2 - A produção da dissertação contou com apoio do CNPq, de março de 2011 a fevereiro de 2012.

Nesse sentido, podemos afirmar que uma série de estudos já demonstrou que a escola, ao trabalhar com as leituras de seus alunos, ignora os diferentes processos de geração de inferências possíveis para cada indivíduo, uma vez que priorizam uma leitura linear do texto ou usam o texto como pretexto para o trabalho de questões que não envolvem sua leitura (Gerhardt e Vargas, 2010; Kleiman, 2001, 2010; Marcuschi, 1996; Rojo e Batista, 2003). Por outro lado, uma série de outros estudos nos revela que os leitores constroem naturalmente inferências e que o que fica após a leitura são, na verdade, as inferências geradas e não os elementos explícitos do texto (Fulgêncio e Liberato, 1996, 2003; Kato, 1990; Kleiman, 2001, 2010).

Estamos postulando, portanto, que – e apropriando-nos do tema desse evento –, se os alunos, de alguma maneira “gritam” ao desenvolverem suas leituras, é por meio das inferências que constroem, uma vez que, como veremos adiante, ela parte sempre da articulação entre seus mundos (seus conhecimentos prévios) e o que o texto lhes apresenta de informação nova. Entretanto, a escola, ao ignorar esses processos estaria se negando a desenvolver sua escuta em relação a eles, desenvolvendo, na verdade, práticas homogeneizadoras, que visariam, em última instância, o silêncio do aluno-leitor, que deixaria de expressar os significados construídos por ele para expressar o que imaginaria que a escola esperaria dele.

E o livro didático nessa história?

Observemos que nem Brito (1983) nem Gerhardt (2006) chegam a citar o papel desempenhado pelo LD na interação desenvolvida entre alunos e professores. Como, neste trabalho, estamos analisando justamente o comportamento dos alunos ao responderem a questões retiradas de LD, é preciso refletir melhor sobre o papel desempenhado por esse tão banalizado objeto escolar não só na interação em aula, mas também e, talvez principalmente, na definição de papéis a serem desempenhados e na estruturação da cognição escolar dos estudantes.

Devemos sempre lembrar que, devido a fatores externos ao trabalho em sala de aula, entre eles, a inadequada formação

de professores e/ou suas precárias condições de trabalho, o LD se transformou em material de referência teórica para a formação e informação do professor, sendo, por muitas vezes, o meio exclusivo para isso (Galvão e Batista, 2009; Geraldi, 2003; Lerner, 2004). Além disso, como salientam Rojo e Batista (2003), também é, muitas vezes, o único material de leitura disponível nas casas de alunos do Ensino Fundamental e, por isso mesmo, sendo “para parte significativa da população brasileira, o principal meio em torno do qual sua escolarização e acesso à cultura escrita são organizados e constituídos” (Galvão e Batista, 2009, p. 17).

Buscando um pouco da história do LD no Brasil, verificamos que esse modelo que se apresenta hoje, tendo por função básica a estruturação do trabalho pedagógico em sala de aula, se constituiu no Brasil na década de 60. Esse processo se deu juntamente a um aumento significativo da rede pública de ensino, que teve como consequência um recrutamento docente mais amplo e menos seletivo, bem como a deterioração das condições de trabalho do professor. Nesse modelo, o LD se destina ao aluno, porém seu uso se dá mediado pelo professor; assim, tende a atuar mais como um condicionante e organizador da ação docente do que um material de apoio ao seu fazer (Galvão e Batista, 2009, Geraldi, 2003; Lerner, 2004).

Dessa forma, aqui incorporamos ao estado de coisas descrito por Brito (1983) e Gerhardt (2006) o papel fundamental desempenhado pelo LD, que atua como um objeto que metonimiza a instituição escolar, sendo a representação mais concreta da forma como a escola se vê, e de como ela quer ser vista pelos que a integram. Nele se revelam as intenções e as expectativas da instituição escolar em relação aos seus objetivos e à atuação de seus diferentes sujeitos. É possível afirmar que o LD entra em sala de aula como um objeto que não ensina apenas “conteúdos” aos alunos. Como explica Gerhardt (2006), a aprendizagem de conteúdos na escola é incidental; ensinam-se, na verdade, comportamentos sociocognitivos. Portanto, entendendo o LD como um objeto semiótico formador de comportamentos cognitivos situadamente ao espaço da sala de aula, seguimos este texto, apresentando a nossa concepção de

inferência e os resultados da aplicação de três questões retiradas de uma atividade de leitura apresentada em um LD.

A inferenciação como processo de significação

Partindo de uma concepção interativa de leitura, a Psicolinguística entende que as inferências correspondem ao resultado da articulação entre informação visual (texto) e informação não visual (conhecimento prévio). Dessa forma, o leitor utiliza a informação não visual para fazer previsões e inferir: “deduzir certas informações não explícitas no texto, e que são importantes para que ele possa conectar as partes do texto e chegar, enfim, a uma compreensão coerente e global do material lido” (Fulgêncio e Liberato, 2003, p.27). Dessa forma, em uma atividade de leitura, o leitor articula ao texto conhecimentos que ele já possui, estabelecendo relações entre as partes, integrando as informações e dando coerência ao todo, enfim, construindo significados. As inferências se constituem como resultado de processos cognitivos inerentes à leitura, uma vez que

a compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo (Fulgêncio e Liberato, 2003, p.28).

Dessa forma, o processo de geração de inferências se colocaria como fundamental em um processo de leitura verdadeiramente interativo, no qual o leitor é tão ativo na construção de significados como o texto com o qual interage,

sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isto ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que,

por sua vez, modifica o texto (Ferreira e Dias, 2004, p.439).

Entendendo, portanto, que, nos termos da Psicolinguística, as inferências são resultado de processos cognitivos desenvolvidos para a construção de significados por meio da interação entre texto e leitor, ou informação visual e informação não visual, podemos buscar nos termos da Linguística Cognitiva como se daria esse processo, por meio da relação que se apresenta entre o processo de integração conceptual (Fauconnier e Turner, 2002) e a geração de inferências, apontando-as como resultado desse processo.

Nesse sentido, devemos retomar a noção de inferência como resultado de um processo de formação de conceitos e chegar, então, a uma definição do processo de inferenciação com base nos pressupostos apresentados anteriormente. Assim, afirmamos que a inferenciação é um processo de formação de conceitos (inferências) que se dá a partir da integração conceptual entre dois *inputs* de informação: o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada no texto. A inferência, por sua vez, possui um caráter imprevisível e particular, sendo um elemento novo relativamente aos *inputs*.

A atividade analisada

Ao longo de nossa pesquisa, várias foram as atividades de leitura aplicadas. Neste trabalho, apresentaremos o resultado de algumas questões retiradas de uma atividade de leitura apresentada no livro “Português: Linguagens” (Cereja e Magalhães, 2009). As questões formavam parte da atividade baseada no texto “Aos jovens” e compunham a subseção *Compreensão e Interpretação*, que efetivamente se propõe a desenvolver um trabalho com a leitura dos textos de modo escrito. Esta atividade foi selecionada por acreditarmos que o tema do texto trabalhado contribuiria para a geração de diversas inferências – e de qualidade – pelos estudantes, por tratarem de temas que poderiam mais facilmente ser de seu interesse, e sobre os quais os alunos possuiriam, a princípio, um conhecimento prévio vasto.

As questões de leitura apresentadas na atividade foram classificadas em três categorias: (a) de nível literal, (b) de nível inferencial, e (c) de nível literal-inferencial. Para a classificação das questões, recorreremos à análise de seu gabarito. Não podemos esquecer que as questões que analisamos são questões de LD e que, portanto, é o gabarito apresentado pelo livro que vai apontar as condições de “acerto” ou de “erro” do aluno dentro do espaço escolar. Para a apresentação de algumas respostas dadas pelos alunos, selecionamos uma questão de nível literal, uma de nível inferencial e uma de nível literal inferencial. O texto lido se encontra a seguir e as questões aplicadas lhe seguem:

Aos jovens

Danuzia Leão, Folha de São Paulo, 13/3/2005

Você, que tem 20, 30 ou 40 anos, fique alerta: essa idade vai passar, e mais depressa do que imagina.

Não perca tempo, por favor, sofrendo porque a mãe ou o pai sei lá o quê.

Nada importa: quem tem 25 anos deve aproveitar a vida a cada segundo. Talvez seja inútil dizer isso, porque quem tem 25 anos não ouve os mais velhos, mas é muito bom ter 25. Não importa se o dinheiro está curto, se foi abandonada pelo namorado, se o futuro é incerto. Nessa idade, não há futuro certo ou incerto, há muito mais: há futuro.

Aproveite: se estiver triste em casa nesse domingo, sem amigos, nem amores nem dinheiro, pense: sou jovem, tenho uma vida pela frente. Isso é melhor que todas as glórias do mundo, só que ninguém diz isso aos que têm 25. A mim, ninguém nunca disse.

Não dizem talvez por inveja; é mais fácil mostrar que a vida é dura, que é preciso estudar, trabalhar – o que também é verdade; mas ninguém pega uma menina ou um garoto de 25 anos pelos ombros, sacode, e diz: “Você tem 25, não se esqueça disso um só minuto, viva sua juventude. Aproveite e viva, porque ela vai passar”.

E passa. Não que aos 50 não se tenha outras alegrias,

outras compensações; mas saber que os de 25 não se dão conta do que estão vivendo é quase revoltante. Seria preciso que eles pensassem, de hora em hora, a cada minuto: tenho 25 anos.

Nessa idade não temos obrigação de nada, a não ser de sermos felizes. Se o time perdeu o campeonato, se os juroos estão altos, se o Waldomiro não foi preso, olhe para seu joelho, bote uma saia bem curta e vá dar uma volta no quarteirão. Coma um sanduíche bem engordativo, beba um refrigerante não diet, deite num banco de praça, de preferência debaixo de uma árvore, e olhe o céu através das folhas, mais lindo do que a mais linda renda francesa. E respire fundo, muito fundo, pensando em tudo que pode e ainda vai fazer durante muito tempo, isto é: qualquer coisa.

Ache graça em tudo, ria de tudo. O dinheiro está curto, o namorado sumiu, a melhor amiga fez uma falseta? E daí? O dinheiro pode pintar, namorado é o que não vai faltar, e a amiga, esqueça. Tome um sorvete de casquinha, pegue aquele biquíni do ano passado – o único que você tem – vá para uma praia, e, quando mergulhar, tenha a consciência de que não existem diamantes nem rubis que façam alguém mais feliz do que a sensação de mergulhar no mar.

Quando, à noite, for para a cama com sono, pense na felicidade que é botar a cabeça no travesseiro e dormir sem precisar de comprimido para esperar o sono vir; e, quando acordar e se olhar no espelho, pense em outra felicidade, que é não ter que pintar o olho, botar um blush nem fazer uma escova, pois, por menos bonita que você seja, sempre se é linda aos 25 anos.

E, se alguma coisa te aborrecer, tire da cabeça e pense: “sou jovem, e isso ninguém pode tirar de mim”.

E viva, sonhe, e seja feliz, porque um dia a juventude vai passar, e será uma tristeza se você não tiver aproveitado todos os minutos dela, ou os de quando tiver 30, 40, 50, 60, 70, 80, ou 90.

Para que nunca passe pela sua cabeça a pior de todas as coisas: “Eu não aproveitei a minha vida”.

As questões de leitura formuladas pelos autores do LD para esse texto apresentam um caráter diversificado. Dentre as analisadas, contando-se os sub-itens, seis foram classificadas como exigindo um nível literal de leitura, cinco foram consideradas questões que exigissem a explicitação de algum tipo de inferência para serem respondidas e uma questão foi classificada como literal-inferencial. Foram aplicados 54 questionários em duas turmas de duas escolas públicas diferentes. De um total de 648 respostas dadas para todas as questões, 294 (45%) foram classificadas como inferenciais, 140 (22%) como literais, 47 (7%) como literais-inferenciais e 91 (14%) revelaram o não entendimento, ao menos parcial, das questões apresentadas. Podemos dizer, assim, que a hipótese inicial de que o texto propiciaria a geração de inferências diversas foi confirmada.

A questão 3c, apesar de propiciar um raciocínio inferencial acaba por buscar sua resposta na linearidade do texto – o que vimos muito na análise não apenas deste LD.

Questão 3c: *Para ela, é ruim envelhecer? Justifique.*

Gabarito: Não, conforme demonstra o trecho “Não que aos 50 não se tenham outras alegrias”. Contudo, ela reconhece que, com a idade, aumentam as dificuldades e limitações para viver a vida plenamente.

Cabe observar que a questão pede um julgamento sobre a opinião da autora sobre o envelhecimento. Entretanto, não existe trecho dos textos que nos revelam essa opinião. Por isso, o gabarito aponta para dois trechos que poderiam revelar uma possível opinião da autora, selecionando o trecho em que a autora indica que aos 50 existem outras alegrias e o que se refere aos problemas que a pessoa enfrenta ao se alcançar a velhice. Trata-se, portanto, de uma questão de nível literal. Porém, acreditamos que a questão desenvolva a possibilidade de um processo inferencial que permita que o aluno alcance uma conclusão sobre o tema.

Como se esperava, essa questão apresentou 57% (31 respostas) de respostas inferenciais e 22% (12 respostas)

de respostas literais, comprovando assim o alto potencial inferencial propiciado por esse tipo de questão. Além disso, 5 respostas (9%) revelaram não entendimento, ao menos em parte das questões, e outras 6 respostas (11%) apontam apenas para o conhecimento prévio dos alunos. Salientamos, porém, que isso também pode ser uma pista para a explicação de processos inferenciais desenvolvidos por esses alunos.

Todas as respostas literais apontaram para o mesmo trecho apresentado pelo gabarito da questão:

4 – Não. (...) não que aos 50 não se tenha outras alegrias, outras compensações.³

15 – Não, pois se tem outras alegrias, outras compensações.

20 – Não. Quando ela diz “não que os 50 tenha outras alegrias”.

Dentre as respostas inferenciais, um grande grupo de alunos acredita que na visão da autora não é ruim envelhecer. Entretanto, um número considerável acredita que sim e, em sua maioria, ambas as respostas se baseiam em inferências globais derivadas da interação do aluno com o texto. Cabe destacar que a grande maioria dos alunos que acreditam que a resposta seja “não” e não buscaram esse dado na linearidade do texto indica, em suas respostas, algum tipo de concessão:

11 – Não basta envelhecer feliz e de bem com a vida.

25 – Não. Para a autora só será ruim se você não aproveitar a vida.

46 – Não. Ela não acha a velhice ruim, porém prefere a juventude.

Já os alunos que acreditam que a resposta seja “sim” partem do que a autora diz sobre a juventude para chegar à conclusão do que ela diria sobre a velhice, nunca buscando algum trecho do texto em que a autora houvesse falado sobre a velhice.

3 - Os números que antecipam as respostas correspondem à catalogação feita para a análise dos questionários aplicados.

- 9 – *Sim, pois ela da preferencia ao público jovem.*
 14 – *Sim. Porque ela não poderá aproveitar a vida como antes ela aproveitara.*
 47 – *Sim. Porque depois que envelhece, bate um arrependimento de não ter vivido a vida.*

Salientamos a dificuldade que foi classificar essas respostas. Para resolver isso, verificamos o léxico utilizado pelos alunos que ou apontam explicitamente para o texto ou apontam para *frames* apresentados ao longo do texto, diferentemente das respostas que se embasam apenas no conhecimento prévio do aluno, como as citadas abaixo.

- 7 – *Sim, porque você perde partes de você.*
 23 – *Sim, por que ser jovem é muito bom pode fazer tudo o que der na cabeça sem precisar avisa ninguém e etc.*
 30 – *Sim, porque tem responsabilidades.*

Prosseguindo, verificamos que apenas uma questão foi elaborada em um nível literal-inferencial:

Questão 7: *No 9º parágrafo, a autora aponta diretamente alguns “males” que inevitavelmente surgem com a idade. Quais são eles? Por que alguns desses males são necessários?*

Gabarito: Ter insônia, pintar o olho, usar blush, fazer escova. Alguns desses recursos são usados para as pessoas ficarem mais bonitas ou para disfarçar rugas, olheiras, etc.

Trata-se de uma questão literal, que solicita o reconhecimento dos males indicados pela autora na superfície textual e está acompanhada de uma questão inferencial, que aponta para um julgamento do autor do LD sobre o texto, uma vez que ele classifica essas consequências da velhice como “males necessários”. Observe-se se trata de uma inferência gerada pelo autor do LD. Assim, o objetivo da questão passa a ser levar o aluno a recuperar um pensamento estabelecido pelo autor, e não o estabelecimento de uma interação entre texto e leitor.

Resolvemos analisar, como um todo, as respostas das duas perguntas, ainda que elas se encontrem, em alguns casos separadas observando se o aluno expressou alguma inferência que tenha gerado. Podemos notar, então, que, de um total de 54 respostas dadas, 11 (20%) são de nível literal, 21 (39%) expressam inferências e justificam essas inferências com base na linearidade do texto, sendo literais-inferenciais e apenas 3 delas (6%) são essencialmente inferenciais. Além disso, 13 (24%) são demonstrativas de um provável não entendimento da questão.

Entre as respostas literais, tem-se um grupo que apenas respondeu à primeira parte da pergunta, selecionando as informações explicitadas pela autora no texto:

- 3 – *Ter de tomar comprimidos para dormir.*
 10 – *Comprimidos, pintar os olhos, passar blush e fazer escova.*
 17 – *Tomar remédio pra dormir, pintar o olho, botar um blush e fazer escova no cabelo.*

Algumas respostas literais também demonstram a busca do estudante no texto por outros trechos que poderiam responder à questão, o que nos comprova a natureza seletiva de qualquer leitura:

- 22 – *Fala que não tem mais alegria, outras compensações.*
 43 – *O dinheiro está curto, o namorado sumiu, a melhor amiga fez uma falseta.*
 47 – *Pintar o olho, botar blush, fazer escova. Porque é jovem ninguém pode tirar isso.*

Entre as respostas literais-inferenciais, todas respondem à primeira questão com base na superfície textual, chamando a atenção para os remédios e/ou a maquiagem citados pela autora:

- 12 – *Tomar remédio para dormir – muitas pessoas tomam por problemas de saúde, vão precisar de maquiagem, escova – porque depois de uma certa idade aparecem as rugas.*

36 – *Tomar remédio para dormir , não precisa de maquiagem e nem fazer escova no cabelo quando acorda, para dar valor aos 25 anos.*

53 – *Beber comprimido para dormir e usar maquiagem. Na minha opinião é mais para a pessoa se sentir bem.*

Nota-se que o entendimento da expressão “mal necessário”, citada no enunciado da questão, é variado, uma vez que não foi fruto do raciocínio dos alunos. Como nem todos podem considerar tais consequências como “males” ou como “necessidades”, os alunos buscam fazer um julgamento sobre a informação dada pelo texto em integração ao que eles sabem ou creem sobre a velhice. O mesmo se vê nas respostas completamente inferenciais:

5 – *Pois a idade vai avançando e as pessoas crescem.*

25 – *O envelhecimento.*

27 – *O da aparência. Para mostrar que sua beleza não é apenas o que está por fora, mas por dentro.*

Entre as respostas que apenas expressaram o conhecimento prévio dos alunos, temos algumas que revelam uma lista de problemas que os alunos consideram males da velhice, provavelmente ativados pelo enunciado da questão. Outras explicam porque os males são necessários para vida, também derivam da expressão citada no enunciado da questão.

2 – *A diabetes.*

23 – *O cansaço, as dores por causa da idade.*

44 – *Os males são necessárias porque dentro deles há certa dificuldade na sua vida.*

48 – *Porque tem males que vem para o bem.*

Por fim, verificamos a questão 5ª, que apresenta um problema de incoerência entre o que pede o enunciado e o que se apresenta nos gabaritos:

Questão 5: *No 7º parágrafo, a autora dá uma série de conselhos que normalmente são recriminados nos dias*

de hoje, como, por exemplo, “Coma um sanduíche bem engordativo, beba um refrigerante não diet”. Levante hipóteses:

a) *Por que ela recomenda aos jovens comer e beber alimentos como esses?*

Gabarito: *Porque são prazeres que também precisam ser experimentados.*

Entendendo a natureza processual da leitura, não se pode conceber a geração de hipóteses de leitura após o texto ter sido lido. Estudos em metacognição já demonstraram que as hipóteses se desenvolvem e se flexibilizam no fluxo do processamento da informação (Israel et al., 2005). O que o autor do LD chama de hipótese no enunciado da questão, na verdade, pode ser considerada a explicitação de um processo inferencial ou a convocação à realização desse processo por parte do aluno. Além disso, o que se apresenta como resposta pelo gabarito é o reconhecimento de um julgamento de valor desenvolvido por seu autor e não uma orientação ao professor sobre como trabalhar com os processos inferenciais desenvolvidos pelos alunos, que podem ser diversos, como estamos comprovando ao longo dessa análise. Assim, outras “hipóteses” possíveis não são reconhecidas pelo gabarito, o que nega o comando da questão, e não há um trabalho de reflexão com o aluno sobre as inferências que ele gerou.

Tais falhas acabam resultando no que podemos ver ao analisar as respostas dadas pelos alunos, uma vez que 44% delas (24 respostas) foram realmente inferenciais e 52% (28 respostas), na verdade, representam a explicitação do conhecimento prévio ativado pelos alunos. Apenas uma resposta (2%) foi deixada em branco. Esses números revelam o caráter essencialmente inferencial da questão, mas também nos revelam o fato de que os alunos não reconhecem as inferências por eles mesmos geradas, nem quando isso lhes é solicitado, e acabam explicitando, em vez do resultado de seu processo inferencial, apenas uma parte dele, que é a ativação de conhecimento prévio.

As inferências geradas pelos alunos e explicitadas em suas respostas são de caráter bastante variado e demonstram

conclusões diversas, o que, como já dito, parece ser ignorado pelo gabarito do livro. Cabe citar, inclusive, que nenhum dos alunos respondeu de acordo com o gabarito dado pela questão. Observemos também que as respostas essencialmente inferenciais possuem base no mesmo frame construído pelo texto, que é o da juventude em comparação ao da velhice.

3 – Para aproveitar a vida, temos que fazer o que dermos vontade sem lembrar de regimes.

5 – Pois nessa idade temos saúde e na velhice não.

16 – Porque quando se está jovem não precisa de se preocupar com essas coisas. Tem que aproveitar enquanto pode.

35 – Por que na velhice não poderão comer.

Quanto às respostas que apontam apenas para o conhecimento prévio dos alunos, podemos verificar que são diversas. Entretanto, apesar da variedade, apontam em sua maioria para questões de saúde e de beleza, o que nos revela também o fato de os alunos estarem expressando parte de seus processos inferenciais, uma vez que são temas tratados no texto e que, possivelmente, permitiram a ativação desse conhecimento por parte deles.

1 – Porque o jovem tem uma neura em se preocupar com o peso, só comer alimentos diet.

10 – Por que os jovens tem muita energia para gastar.

24 – Por que a jovem de hoje só pensam em ficar com um corpo bonito.

42 – Por que o jovem tem muita desposição e é saudável, forte para perde todo prejuizo causado por esses alimentos.

Assim, de forma generalizante, podemos afirmar que os alunos constroem inferências ao lerem os textos, porém, ao responderem às questões apresentadas, ainda apresentam problemas na explicitação de seus processos inferenciais. O livro, por sua vez, não auxilia o aluno nesta tarefa, buscando apenas avaliar se o aluno efetuou uma leitura autorizada por

seu autor, que se baseia na reprodução de trechos explícitos do texto ou em julgamentos de valor por ele estabelecidos.

Considerações finais

Como hipotetizado, o LD atua como um objeto que busca a “homogeneização da escuta no mundo”. Entretanto, ainda que avaliados como errados, os alunos continuam “gritando” e construindo inferências, com base no mundo de onde leem os textos recebidos. Geraldi (2003) aponta que o trabalho com o texto seria a principal fonte de mudança para a concretização de um fazer pedagógico em que professores e alunos atuam como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, co-construindo seus saberes em sala de aula. Entretanto, apesar do constante trabalho de proliferação do uso do texto em aulas de língua portuguesa, sendo este o foco institucionalizado desde a criação dos PCN, há mais de dez anos, e mesmo com os textos predominando nos LD, ainda não é possível constatar essa mudança.

Neste sentido, Applegate et al. (2002) apontam para o fato de que a escola deveria desenvolver um ensino de leitura focado em questões que busquem julgamentos dos alunos a partir das informações apresentadas pelos textos. Porém, isso depende essencialmente de uma postura ativa dos alunos e também do professor, que não pode mais esperar a reprodução de respostas dadas *a priori*. É preciso que o professor tome consciência de como se dá o processamento da leitura e, que, principalmente, perceba como seus alunos leem, para que possa auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Ao professor, precisa ser possibilitada a avaliação crítica das atividades de leitura dos materiais didáticos, para se transpor o abismo e percorrer caminhos pedagógicos definidos pelas instituições comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino. Sem deixar de olhar com atenção e interesse para o aluno, escola e pesquisa precisam, de uma vez, também passar a olhar, e com claros e urgentes projetos de mudança, para o professor (Gerhardt e Vargas, 2010, p. 164).

Entendendo que a ótica dos estudos em cognição é capaz de atuar fortemente na alteração de um perfil de material didático que constrói identidades reprodutoras e silenciosas, acreditamos que se torna urgente um trabalho de qualidade com as inferências geradas pelos alunos, que lhes valorize enquanto pessoas que têm algo importante a dizer sempre. Dessa forma, pretendemos alcançar a construção de materiais de leitura que busquem respostas que levem o leitor a responder ao texto e justificar as relações estabelecidas, levando-se em conta seus processos inferenciais. Porém, para isso, é preciso que deixemos de entender o LD como um objeto de controle e condicionamento do comportamento de alunos e professores.

Referências

- APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B., APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, v.56, n. 2, pp.174-180, 2002.
- BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 2, p. 149-167, 1983.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. Manual do professor. 9º ano. São Paulo: Atual editora, 2009.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2003.
- GALVÃO; A. M. O.; BATISTA, A. A. G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: GALVÃO; A. M. O.; BATISTA, A. A. G. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, pp. 11-40.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 97, pp.1181-1203, 2006.
- GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, pp. 145-166, 2010.
- ISRAEL, S; BLOCK, C; BAUSERMAN, K & KINUCAN-WELSH, K. (Eds.) *Metacognition in literacy learning*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.
- KATO, M. A. *A aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (org) *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. pp. 115-136.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp. 7-24

CORPOLIDO-ESCRITO: INTENSIFICAÇÕES DE SENTIDO NA TECELAGEM DE UMA LEITURA-ESCRITA

Ana Lygia Vieira Schil da Veiga¹

Resumo

Este trabalho mostra uma oficina de tecelagem com leitura e escrita, perspectivada pelas filosofias da diferença. A proposição é laboratório esquizodramático, a partir do trabalho de Baremblytt (2008) com base na esquizoanálise de Deleuze e Guattari (2008). Trabalho que pretende pensar um ler e escrever rente a um corpo que artista com as mãos. Dispositivo (Foucault, 1926-1984) de pesquisa em educações e linguagens. Na intervenção-oficina, o emaranhado de fios reúne os participantes que leem e escrevem enquanto andam, compondo uma trama que amalgama textos e materiais de tecelagem com o pensamento-corpo. O prédio histórico do Instituto de Educação de Minas Gerais é envolvido por uma urdidura móvel e movente que afeta participantes, passantes, pensantes. O dispositivo provocativo é máquina de fazer ver e falar que quer tornar visíveis as forças e formas que marcam o corpo. Gestos de ler e escrever compõem a ação, na escrituração-procedimento que avança para o registro das marcas deixadas no/pelo corpolido-escrito. As escritas ora se espalham ora são colhidas na instalação dos fios entre os corpos que geram a invenção de corpos-outros, produzindo dessubjetivação. Pelos corredores do prédio, os participantes vão tramando leitura e escrita pela arte das mãos tecelãs, incorporando outros corpos que leem, veem ou juntam-se à caravana para fazer escrita e leitura coletivamente. Fluxos de corpos tecendo corpos, tramando vestígios de palavra na pele. Acontecimento inventivo de escrita outra, leitura outra, modo-corpo de escrita e leitura, na intenção de deslocar sentidos, experimentar modos outros de ler-escrever-corpo.

Palavras-chave

Esquizoanálise; corpo; leitura-escrita; experiência; oficina.

Abstract

This paper displays a workshop in which the weaving of reading-writing is seen from the perspective of the philosophies of difference. The proposition here is a schizodramatic laboratory, inspired by Baremblytt's work (2008) and based on Deleuze and Guattari's schizoanalysis (2008). This work aims to conceptualize a reading and writing right next to a body which creates art with its hands. A research device (Foucault, 1926-1984) in educations and languages. In the intervention/workshop, the entanglement of threads unites the participants who read and write as they go, forming a weft which brings together texts and weaving material into the thought-body. The historical Minas Gerais Institute of Education is wrapped up in a moving, movable warp which affects participants, passers-by and thinkers. The provocative device is a machine which makes one see and speak and that wishes to make visible the forms which mark the body. Reading and writing gestures form an action in the writing procedure which moves forward towards the imprints made on/by the read-written body. The writings are either spread out or gathered up while placing the different threads in between the bodies, resulting in the invention of the body-other. Moving through the building's hallways, participants weave reading and writing by the art of the weaver's hands, incorporating other bodies who read, see or join the caravan to collectively read-write. The flow of bodies weaving other bodies, interlacing traces of words on skin. A creative occurrence of other-writing, other-reading, body-manner of reading and writing, with the intent of shifting the senses, of experimenting with methods-other of body-reading-writing.

Keywords

Schizoanalysis; body; reading-writing; experimenting; workshop.

1 - Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF.

Inurdindo e tecendo corposlidos-escritos

A primeira operação da tecelagem começa com a montagem da *urdidura*. Essa operação consiste na colocação de um sistema de numerosos fios tensos que seguem a mesma direção dobrando-se em laçadas, ora para a direita, ora para a esquerda e que, por entrelaçamento, se prendem uns aos outros. A segunda operação chama-se *trama*, nela um outro conjunto de fios é passado no sentido longitudinal com auxílio de uma agulha, denominada *navete*. A trama é passada seguindo o caminho previamente traçado pelos fios da urdidura por uma abertura denominada *cala* ou *calada*.

O que acontece quando se tece sem urdir? No tecido inurdido, as fibras, as linhas e os fios se cruzam e se interpenetram seguindo o fluxo do agenciamento que produzem a partir do próprio movimento. Criam espaços, dobras, abrigos, superfícies dentro e fora, ora abrindo-se à matéria-bruta, ora torcendo-se fortemente ao constituir um *duro* que logo se dissolve no encontro com outras texturas. Movimento e tom em tempos múltiplos que vibram o tecido, atravessando-o. Os fios que se tecem no instante mesmo da trama não seguem sentidos prévios, mas deixam vestígios, pistas e marcas que sugerem um caminhar. Forma-flexível de fios, linhas e fibras em movimento da trama do tecido não urdido.

Na inurdência da tecelagem coletiva, ler com o ouvido, escrever com a boca, com o ombro, barriga. Ombro que escreve. Barriga que lê. Leitura visceral, atrevida. Escrita gestual, movida, movente. Leitura de uma escrita tecida pelo corpo. Mãos tecedoras de leitura-escrita², carnada, corpada, encorpada, in-corpo-rada. Leitura do/no corpo, múltiplos fios e corpos. Experiência-acontecimento coletiva/singular de corposlidos nos tecidos escritos na/da/pela afetação. Escritor-leitor. Possibilidade de des-codificar, desestratificar, desterritorializar. Desorganizar a leitura. Desenformar a escrita. Subverter a leitura do olho. Dar a escrita para o corpo. Corpolido-escrito.

Movimento vivido na invenção de uma máquina desejante. Agenciamento coletivo de enunciação. Leitura-escrita coletiva. Eutu-ele-nós-vós-eles escrevelemoscorpo no fazer tecido. Processo disparador de afetos³. Afetos? O que afeta o corpo na leitura?

Espinosa propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo. Propõe-lhe instituir o corpo como modelo: “Não sabemos o que pode o corpo...”. Esta declaração de ignorância é uma provocação: falamos da consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões – *mas nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo [Ética, III, escólio]. Porque não o sabemos, tagarelamos. Como dirá Nietzsche, espantamo-nos diante da consciência, mas “o que surpreende é, acima de tudo, o corpo...”* (DELEUZE, 2002, p. 23).

A oficina-laboratório é dispositivo, entendido a partir de Foucault, em Deleuze (2008), como conceito multilinear, que combina estrategicamente campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação. Assim, faz-se do próprio corpolido-escrito e tecido - verbo e substantivo - um corpolidoescritatecido. Na oficina, o corpo é inurdidura de palavra, gesto e expressão. Construção coletiva, tecido inventado nos entre-uns. O corpolidoescritatecido é feito, faz-se e deixa-se fazer. Movimento de escrita e leitura coletiva que agencia textos, gestos fios e linhas para tecer uma experiência problematizadora de modos-outros de subjetivação. Acontecimento que se dá com elementos movidos pelo corpo: tecido de meia malha branca, caneta permanente, fios, linhas, papel. Faz-se, assim, experiência de escrita e leitura coletiva a partir das afetações no/do corpo que deixam marcas.

Paisagem da oficina

Ora, o que estou chamando de marcas são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo,

2 - Quando grafamos “escrita-leitura”, ela é pensada enquanto amálgama de formas; ao fazê-lo “escreleitura”, pensamos escrita e leitura como composição provisória de forças.

3 - Entendido a partir de Espinosa (1632-1677).

a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, § 5).

A oficina esquizodramática⁴ (BAREMBLITT, 2008), “CORPOESCRITATECIDO: provocações de sentido entre leitura-escrita”, realizada em setembro de 2011, nas dependências do Instituto de Educação de Minas Gerais, por ocasião do III Congresso de Esquizoanálise e Esquizodrama: saúde mental e direitos humanos, em Belo Horizonte, é entendida como processo inventivo, desacostumador e problematizador de ações cotidianas, comumente naturalizadas pelo hábito. Na experiência agora apresentada, a escrita e a leitura são postas em movimento pelo fazer manual da tecelagem. A oficina, com participantes vindos das áreas da Saúde, Ciências Sociais e Humanas, funciona como dispositivo promotor de mobilização da percepção, tornando visíveis forças e formas. “Não se trata, aí, de mostrar a decomposição dos elementos, nem a transformação da forma, mas os efeitos das forças diversas sobre um mesmo corpo [...]” (PERBART, 2009, p. 93). As forças da leitura marcam o corpo? As marcas formam a escrita? O corpo lê? O corpo escreve? A leitura e a escrita se compõem com o fazer do corpo? A oficina de inspiração esquizoanalítica⁵ coloca em circulação estas questões, criando condições para a reativação pelo fazer corporal do lúdico, do afetivo e do poético, nos gestos de escriveitura cotidianos e, assim, problematizar os territórios existenciais que se produzem através deles.

Um corpolido-escrito carrega, no sentido que Sueli Rolnik (1993) lhe atribui, as *marcas* de sua escriveitura. Marcas como

diferença, desassossego, devir-outro, marcas invisíveis, menos óbvias do que as que percebemos na interação com o ambiente, uma textura ontológica “que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura” (§ 4). Um corpolido-escrito é composto de várias mãos, vários pés, cabeças e troncos múltiplos que tecem, pensam, escrevem e leem coletivamente. Algo que, em uma perspectiva espinozana, dita por Deleuze, acontece quando “[...] um corpo ‘encontra’ outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes [...]” (DELEUZE, 2002, p. 25).

Cada corpolido-escrito carrega sua escrita-leitura e sua fazedura. Faz-se na/pela sua escriveitura de corpos-outros, múltiplos. O corpolido-escrito é tecido que sofre a ação e é a própria ação. Tudo ao mesmo tempo, múltiplos uns, relação entre corpos, em um jogo de forças tecidas e formadas por corpos muitos. O corpolido-escrito é meio, um local através do qual a experiência se dá. O corpolido-escrito é a própria experiência. O corpolido-escrito é um platô, um outro que se configura com corpo outro, corpo-outro-lido-escrito-tecido.

Cena primeira: leituras

A sala preparada, fios e papéis espalhados sobre o tatame verde que forra o espaço. *Vertigem*. Como vamos fazer? Os participantes, chegando, perguntam. ***Capturar e liberar as forças inéditas e vitais, que agem sob as formas: trabalhando***

4 - O esquizodrama foi desenvolvido tendo como base, principalmente, a esquizoanálise de Deleuze e Guattari, pelo psiquiatra Gregório F. Baremblytt, durante a década de 1970. Sua metodologia procura proporcionar um espaço-tempo outro, onde os participantes do laboratório podem ampliar sua experiência do real, fazendo conexões, revendo aquilo que já percebem ou apropriando-se de outras dimensões, ainda não tão instituídas ou identificadas, colaborando para a articulação de novos modos de subjetivação.

5 - A esquizoanálise pode ser considerada uma abordagem do real por toda a sua superfície, onde a produção, o desejo e o registro são imanentes e produzem realidades. Nesta perspectiva, o ser humano é um conjunto de forças dinâmicas, heterogêneas e o mundo, em sua riqueza e complexidade é “cristal proliferante de trajetórias imprevisíveis” (ZOURABICHVILI, 2010, § 15).

*as potências que estas carregam e carreiam*⁶. Neste primeiro momento, pensamos em entrar em contato com os materiais e com os textos espalhados pelo chão para ver como isto nos afeta. *A sala pequena, a leitura intensa. Fragmentos de textos. Pedacos de panos. Vozes que leem. Mãos que mexem nos fios. A fala contínua, abrupta. A atenção voltada para cada palavra lida. A experiência faz dizeres, falares, moveres, pensares no corpolido. Movimento feito acontecimento, afeto, percepto. Extrair acontecimentos das coisas, dos corpos, dos estados de coisas, dos seres: inventando personagens e estabelecendo ligações entre eles e os acontecimentos. Leituras. Marcas. Provocações. Vozes de papel. Vozes no papel. Vozes atravessadas pelo papel. Mastigação. Som. Grito. Ruídos do corpo. Movimentos de corpo. Mão que trama. Mão que pensa. Barriga que lê. Sensações. Sentidos no tempo. Fora dele. No liso do acontecimento. Marcas. A tensão do oculto, do insabido, da leitura subcutânea. Subterrâneos. Superfícies. Extensões. Permanente exercício. Constante investigação inconclusa. Movimento repetido na arte do corpo. Laboratório-experimentação. Que inventa a leitura? Quem se inventa na leitura? O que se inventa com a leitura?*

De fato, a atividade leitora apresenta [...] todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de escritos, dança efêmera. [...] [O leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: ali vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória [...] (CERTEAU, 2009, p. 48).

A leitura mais próxima do corpo, uma leitura-corpo. Fazendo do leitor, um aventureiro tecelão: “Quando eu fico a idealizar a imagem de um leitor perfeito, acaba surgindo sempre um monstro de coragem e curiosidade, e além disso, algo flexível, cheio de manhas, precavido, um aventureiro nato, um descobridor (NIETZSCHE, 1888/2009, p. 76). O fio, a linha

tramando o tecido incerto da leitura. A leitura como carne do corpo, como resistência ao mecanismo de repetição do mesmo que o cotidiano naturalizado produz. O fio da leitura como tato-experiência, como experiência de corpo.

Cena segunda: escritas

[...] somos feitos de linhas. Não [...] apenas [...] linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas. (DELEUZE; GUATTARI, 2008b, p. 66).

E agora? Alguém pergunta. *Vertigem*. Já pode escrever? Uma pessoa escreve em seu braço um fragmento do lido: ***tecer é novo a cada dia***. *Corpolido-escrito. A sala pequena, a escrita intensa. Fragmentos. A fala contida, suspensa. Silêncio. A atenção voltada para o corpo do outro em movimento de mão que trama os fios e compõem as linhas de escrita. Como tecer? Poderíamos ir tramando os fios sem muita técnica, deixando a mão conduzir. Emprestar seu corpo à obra, dar à obra um corpo, ou ainda, fazer do corpo uma obra. Troca. Gestos. Afecção. A experiência faz corpo-escrita. Os dizeres distribuídos em rabiscos pelo pano: concordo com **Silvio Gallo quando diz que “Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, fuge do controle daquele que educa...”**. Olhares, notas, rasuras no tecido, marcas, rabiscos incompreensíveis. Esforço para escrever. Esforço para pensar. Esforço para se mover entre os fios. Esforço sujeito ao fracasso. **Isso que escrevo fala de algo que me inclui**. Sujeito? Que sujeito se produz na escrita? Que sujeito produz a escrita? Que sujeita a escrita? Marcas. Panos. Fibras. Fios. A pele como tecido vivo, aberto à inscrição. Superfícies de papel e tecido. As marcas das afetações escritas no chão, escritas pelo chão. **Para isso que escrevo, só há implicações**. Sinais dos afetos no corpo do outro. Registros de vozes, dizeres, pensares, sentires, fazeres.*

6 - O texto em negrito e itálico refere-se aos textos de diversos autores selecionados para a leitura dos participantes como provocação inicial da oficina.

Relatórios de afetação plenos de sensações. A única coisa que conta são as maneiras de viver. Descobertas. Recobertas. Encobertas. Revestidas. Vestidas. Despidas de todo o comum.

É um modo de exercer a escrita em que ela nos transporta para o invisível, e as palavras que se encontra através de seu exercício, tornam o mais palpável possível, a diferença que só existia na ordem do impalpável. Nesta aventura encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar um devir. Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo. Uma outra imagem ainda, para tentar dizer a mesma coisa: escrever é fazer letra para a música do tempo; e é esta música, sempre singular, que nos indica a direção da letra, que seleciona as palavras que transmitam o mais exatamente possível seus tons, seus timbres, seus ritmos, suas intensidades (ROLNIK, 1993, § 22).

“São as marcas que escrevem” (Idem, § 21). Marcas que a vida-vida, o mundo, a leitura, o fazer deixam no corpo. Marcas que fazem escrita-corpo. Uma escrita mais próxima do corpo que se movimenta, movimento do corpo, movimento da mão. Escrita-manual. Escrita como fazer manual. A escrita que dá língua ao corpo afetado pelo fazer manual. Escrita que dá voz ao corpo afetado pelas leituras que movimentam o pensamento, que faz pensamento-vida, pensamento-corpo.

Cena múltipla: tecelagens de tudo

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os

corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 2008a, p. 31).

E se a gente saísse pelo prédio, tecendo o prédio todo? Incentiva um. *Vertigem. A sala pequena dá lugar aos corredores imensos, salões e escadas. Acontecimento em espaço outro, espaço público, espaço de passagem. Os corpos unidos pela trama da escreitura. Os fios amarram os corpos que se movem com dificuldade, escrevendo e lendo sem parar. A oficina esquizodramática apresenta seu clímax: a intensidade do fazer desnaturalizando o escrever e o ler, tecendo escrita e leitura em tramas do corpo, movimento agenciado pela tecelagem. Atividade mobilizadora de estranhamentos, desconhecimentos, desterritorializando o conhecido, provocando dessubjetivação intensa: “É preciso ir mais longe: fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, mine o ser, o faça oscilar” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 75).*

Pelos corredores do Instituto de Educação, a leitura e a escrita se apresentam em um tecer intenso. Fragmentos de textos, impressões escritas, olhares estranhados, pensares inventados, explosão de sentidos, sensações. Nos tecidos marcados, as palavras se fazem questão: “Não sabia o que escrever, mas não conseguia parar de escrever, fui lendo e escrevendo sem parar” (fotos 1 e 2). Fios e linhas tramados no corpo: “Não conseguia andar, só queria me soltar, queria gritar, aí eu pensei: o que a boca cala? Então eu escrevi” (foto 3). Papéis rasgados, rasurados, o corpo amarrado pela escrita: “Eu estava presa, amarrada, descendo a escada com dificuldade, junto com todo mundo, um bolo só, queria escrever uma palavra, mas aí eu me perguntei: é com esse ou com cedilha? Me deu uma raiva! Que importa se era com esse ou com cedilha? Que importa? A gente fica tão preso nisto que perde até o prazer de escrever. Lembrei, mas mesmo assim escrevi ‘atreveça’ com cedilha, é preciso subverter o estabelecido, fazer pensar” (fotos 4 e 5). O corpo-inurdido, incerto. Tramado, tramando leituras outras. A escrita tecida no corpo. Sensação.

7 - Em negrito, transcrição livre das falas dos participantes da oficina “corpoescritatecido: provocações em leitura-escrita”, durante a roda de partilha que aconteceu logo após a experiência.

Cheiro. Pulso. Suor. Respiração. Movimento.

A experiência acontece no laboratório exposto à contaminação. Os corpos tecidos são outros e mesmos, inquietos, atravessados, inurdidos, tramados pelo lido, pelo escrito. Marcas do papel no pano do corpo. Uma multidão se apresenta. **“Alguém amarrou um pedaço de pano na minha boca, me amordaçou e eu segui assim. Quando percebi, o fato de estar calada parecia estar fazendo com que minha pele ficasse mais sensível, meu ouvido abriu, escutei mais, vi mais, foi como se o corpo todo escrevesse, como se o corpo todo lesse e não só a fala, não só a boca, o olho”** (foto 6). Na experiência-laboratório, o acontecimento leitura-escrita tecido no corpo. Tecido vivo no subterrâneo da pele. No profundo da pele, a escrita, o lido. Na superfície da pele. Na pele. Falas, dizeres, pensares, sentires tecidos, fazeres coletivos que se inventam, que produzem modos outros de subjetivação. **“Alguém escreveu ‘nada existe por si sol’ na fita crepe e pregou no chão. Quando li aquilo, entendi isto de coletivo. É impossível isolar alguma coisa, tudo sempre é como a gente ali, naquele momento: amarrado um no outro. A poesia, a música, a vida mesmo brota é deste tudo junto”** (foto 7). *Tecelagem-corpo-palavra-vida.* A palavra tensiona, põe em questão. *Que escritos se tecem no corpo? Que tecidos se leem com o corpo? Que corpos se escrevem no tecido? Que é tecido pela escrita-leitura do corpolido-escrito?* “Um corpo enunciado pela máquina e exposto frontalmente por ela: ao mesmo tempo em que é a enunciação, a mensagem, é ele também quem, ao vivo, tem o poder de transformá-la [...]” (MELLO, 2003, p. 226). **“Sabe, levei tudo muito a sério. Fiquei o tempo todo pensando na escola, no blá-blá-blá que fazemos na escola. Estava amarrada, meu corpo todo preso ao corpo de pessoas que eu nem conhecia, eu escrevia, pensava. Teve uma hora que escrevi: ‘blá-blá-blá... seu corpo na cadeira da escola’. Já pensaram nisto? Que corpo é este que fica sentado o tempo todo na escola?”** (fotos 8 e 9).

A tarefa central desta clínica⁸ é desarticular os chamados “blocos cristalizados de sentido” da realidade, sua mutação paradoxal, aporética, enigmática e absurda a favor dos encontros ao acaso que geram novos sentidos. Pode-se, para tais fins, tomar os enunciados condutores de vida dos sujeitos e grupos [...], sobretudo quando se tornaram lemas existenciais (BAREMBLITT, 2008, § 51).

Assim, desurdindo o corpo dos movimentos cotidianos, desacostumando escrita e leitura de seus lugares convencionais, o corpo-múltiplo do grupo participante da oficina esquizodramática vai tecendo novos pensares, fazendo novas composições de corpos lidos e escritas tecidas com a escola, com as práticas linguageiras, com o silêncio, a fala insignificadora, com o coletivo da existência. Torna-se, assim, visível a necessidade do fazer-pensar-sentir corpo. O esquizodrama termina, deixando suas marcas no espaço: panos escritos, fios retorcidos, papéis com dizeres, pensares, ecos do fazido, do lido, do escrito, do acontecido. Nas peles, configurações outras se tornam possíveis. A oficina-laboratório potencializadora do real, que faz do mesmo, um outro, uma experiência de criação, de produção de devires, de invenção de um outro: simplesmente um corpo.



Foto 1 – “...fui lendo e escrevendo sem parar”

8 - Clínica (com K) para diferenciá-lo da clínica psicoterapêutica convencional. O termo Clínica tenta resgatar a etimologia do termo grego *clinamen*, que significa desvio, invenção (BAREMBLITT, 2008).



Foto 2 – “Não sabia o que escrever, mas não conseguia parar de escrever...”.



Foto 3 – “...queria gritar, aí eu pensei: o que a boca cala? Então eu escrevi”.



Foto 4 – “Eu estava presa, amarrada, descendo a escada com dificuldade, junto com todo mundo, um bolo só, queria escrever uma palavra, mas aí eu me perguntei: é com esse ou com cedilha? Me deu uma raiva. Que importa se era com esse ou com cedilha? Que importa? A gente fica tão preso nisto que perde até o prazer de escrever...”.

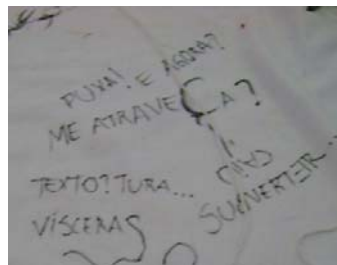


Foto 5 – “...Lembrei, mas mesmo assim escrevi ‘atraveça’ com cedilha, é preciso subverter o estabelecido, fazer pensar”



Foto 6 – “Alguém amarrou um pedaço de pano na minha boca, me amordaçou e eu segui assim. Quando percebi, o fato de estar calada parecia estar fazendo com que minha pele ficasse mais sensível, meu ouvido abriu, escutei mais, vi mais, foi como se o corpo todo escrevesse, como se o corpo todo lesse e não só a fala, não só a boca, o olho”



Foto 7 – “... É impossível isolar alguma coisa, tudo sempre é como a gente ali, naquele momento: amarrado um no outro...”.



Foto 8 – “... Fiquei o tempo todo pensando na escola, no blá-blá-blá que fazemos na escola...”.



Foto 9 – “...Teve uma hora que escrevi: ‘blá-blá-blá... seu corpo na cadeira da escola’. Já pensaram nisto? Que corpo é este que fica sentado o tempo todo na escola?”.

Referências

- BAREMBLITT, Gregório F. *As klinicas do esquizodrama*. Fundação Gregório Baremlitt, 2008. Disponível em: xa.yimg.com/kq/.../texto+7+as+klinicas+do+esquizodrama.doc. Acesso em: 15 mar 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- _____. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3 São Paulo: Ed. 34, 2008.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Portugal: Relógio D'Água, 2004.
- MELLO, Christine. Corpo em Tempo Real. In: LYRA, Bernadette; GARCIA, Wilton (Orgs.). *Corpo & Imagem*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003, v. 01, p. 219-227.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Porto Alegre: L&M, 1888/2009.
- PERBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo, Iluminuras, 2009.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*. v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Campinas, SP: IFCH, Unicamp, 2010. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=3076> .Acesso em 20 junho 2011.

O LUGAR DO LIVRO NA ESCOLA: LEITURAS E OLHARES SOBRE BIBLIOTECA E FORMAÇÃO LEITORA ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Fabírcia Vellasquez¹

Andrea Berenblum¹

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de extensão, em fase inicial, que trata de ações do Instituto de Educação da UFRRJ destinadas aos licenciandos em Pedagogia e que visa integrar teoria e prática educacionais no sentido de se tornar uma ação orientada à formação de leitores. Concentra-se nos dados de que 73% dos livros encontram-se nas mãos de 16% da população (Paiva, Berenblum, 2008), além de 89% dos municípios não apresentarem bibliotecas públicas. E Seropédica, município da baixada Fluminense no qual se encontra a UFRRJ, conta com uma população aproximada de 79.000 habitantes (IBGE, 2009), uma única biblioteca aberta ao público e outra comunitária, o que nos faz refletir sobre o lugar do livro neste município, bem como sobre as funções sociais das bibliotecas. Logo, para além de saber onde estão os livros, esperamos contribuir para a revisão da relação entre políticas de leitura e tipos de livros e, nesse sentido, o que fazer com eles.

Palavras-chave

Leitura; biblioteca; letramento.

Resumen

El trabajo tiene por objetivo presentar un proyecto de extensión universitaria, en fase inicial, que trata de acciones del Instituto de Educación de la UFRRJ destinadas a estudiantes de Licenciatura en Pedagogía y que busca integrar teoría y práctica educativas en el sentido de tornarse una acción orientada a la formación de lectores. Se fundamenta en datos que muestran que el 73% de los libros están en manos del 16% de la población (Paiva, Berenblum, 2008) y que el 89% de los municipios no tienen bibliotecas públicas. Seropédica, municipio de la Baixada Fluminense en cuyo entorno se ubica la UFRRJ, cuenta con una población aproximada de 79.000 habitantes (IBGE, 2009), una única biblioteca abierta al público y una comunitaria, lo que nos lleva a reflexionar sobre el lugar del libro en este municipio y sobre las funciones sociales de las bibliotecas. Así, además de procurar descubrir dónde están los libros, esperamos contribuir con la revisión de la relación entre políticas de lectura y tipos de libros y, en ese sentido, qué hacer con ellos.

Palabras clave

Lectura; biblioteca; alfabetismo.

1 - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Uma leitura introdutória

Ao pensarmos em leitura e tentarmos responder à provocação frequente: *Onde estão os livros?* também temos a tarefa de nos preocuparmos com o que veiculamos nos nossos círculos de leitura, em especial nas bibliotecas escolares. Nestas, especificamente no processo de formação leitora, entendemos que se faz importante observarmos se vimos considerando efetivamente a circulação de textos diversos, de maneira que o acesso se realize não apenas aos livros, mas também à(s) leitura(s), no plural. Nesse sentido, entendemos que o foco de um projeto de leitura deve estar apoiado por uma política que considere uma concepção ampliada do ato de ler, donde qualquer livro seja capaz de compor os balaios de descobertas que chegam às escolas e às bibliotecas.

Pensar em uma política de leitura ou em uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores-leitores. Dessa forma, ela se constitui, como política pública, como uma possibilidade de reverter a tendência histórica de restrição de acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população. É importante considerar também que uma política de formação de leitores atua visando à superação de ações centradas apenas na distribuição de livros a bibliotecas e a alunos das escolas públicas.

A leitura, como prática sócio-cultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola –como locus e como função –, mas evidentemente não pode prescindir dela, por sê-la, ainda, a instituição de reconhecimento e, muitas vezes, o primeiro contato da criança com práticas de leitura e de escrita verbalizadas.

Outro aspecto relevante quando se trata de política pública de leitura é a relação que se tem entre leitura e escrita. No entanto, o destaque que nesse momento consideramos está relacionado ao fato de que os suportes dos quais ela se vale não são tão facilmente acessíveis por toda a população. Isso

significa, obviamente, a caracterização de um sujeito não-leitor, mesmo quando alfabetizado, não por insuficiência apenas do ensino público, mas, talvez, pela não democratização deste.

Nesse sentido, a política de leitura que defendemos parte da concepção de que por meio da distribuição democrática e da consequente apropriação das diversas leituras, produzidas ao longo da história, é possível contribuir através de influências recíprocas para a fruição do leitor e para o despontar de indivíduos mais críticos e criativos, capazes de construir novas realidades e formas de pensar. Não pretendemos que a discussão seja encerrada neste suporte textual, mas, sim, que ela seja continuada, com o decorrer do projeto, em espaços outros de circulação dos livros, de leituras e de formação.

Uma leitura sobre leituras: políticas e projetos

Durante algum tempo, as ações de incentivo à leitura no âmbito do Ministério da Educação foram executadas como programas de aquisição e de distribuição de acervos. Fez-se necessário, então, direcionar o foco em uma política, com seus respectivos programas, que conseguisse equilibrar o custo social de longo prazo com as necessidades imediatas de investimento na área.

Era preciso, também, que se focasse em projetos interventivos, que proporcionassem alguma mudança na realidade construída. É nesse sentido que inserimos, inclusive, a hipótese da participação do professor da sala de aula e de demais profissionais que lidam com a leitura em nossa proposta de extensão. Logo, a figura dos licenciandos – como elemento não apenas participativo do projeto, mas também, e principalmente, como propositores de ações, por meio da participação ativa – viabiliza nossa intervenção ainda mais próxima da realidade de leitura no Brasil. De acordo com Rangel:

[...] a forma com que a leitura é trabalhada, na escola ou mesmo fora dela, pode ou não favorecer a aquisição, a transformação e a produção do conhecimento não alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor.

A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade (RANGEL, 2005, p. 35).

Além disso, seria justamente por meio de políticas públicas a possibilidade de apropriação da leitura com o intuito de formar leitores para além da proficiência. Isso porque, dada a característica de participação em todo o território nacional, a política pública de leitura seria um instrumento eficaz de disseminação, por meio de programas e de projetos, do trabalho com a prática leitora de forma democrática e crítica.

O uso de uma política pública afina-se à proposta construída por meio de um projeto de extensão, pelo próprio processo inerente à ideia extensionista: tem-se, de um lado, a garantia prevista de profissionais preparados e uma posterior avaliação das práticas programadas; e, de outro, a realidade contextualizada na extensão universitária com objetivo de se ter o mínimo de cuidado para que não sejam destruídos os futuros leitores construídos pelo gosto do ato de ler – fatores essenciais para uma pesquisa com capital humano. Sobre isso nos acrescenta Machado:

Estes tempos de globalização tendem a ser também uma era de homogeneização, de predomínio da massa sobre o indivíduo, de horror à diferença e de recusa do alheio, ainda que tais tendências sejam hipocritamente mascaradas pelo discurso da aceitação do outro (MACHADO, 1999, 138).

Em resumo, as políticas públicas de incentivo à leitura, tal como se apresentam, não se destinam a formar determinados “tipos” de leitores. Querem simplesmente formar leitores. Sejam de manuais técnicos ou de alta literatura – e essa escolha ocorre independentemente do movimento do projeto e transcende os objetivos da política de fomento à leitura. Disso decorre também o necessário abandono da dicotomia do “ler por prazer” e ler “por necessidade”. Da mesma forma, o “ler por hábito”. A leitura é tão somente um instrumento – ainda que muito poderoso – de interação com todos os demais componentes da vida social. Ao Estado – através de políticas

públicas de incentivo à leitura – cabe permitir que essas interações sejam as mais fluidas possíveis, e concorrentes com outros fatores da vida social.

Nessa perspectiva se encontra a preocupação do presente trabalho: o fato de que cabe ao Estado, basicamente, tornar acessível o livro nas salas de aula, nas bibliotecas públicas, nos mais diferentes ambientes. Em seguida, cabe também, como complemento a esta ação, a avaliação dos resultados, em termos específicos, em relação aos programas e aos projetos implementados para a distribuição do acervo: a compreensão dos textos e a capacidade de expressão através da escrita.

A partir da avaliação, é possível encontrar, ainda, subsídio para estimular ações mais eficazes, difundir essas experiências e alertar para a ineficácia de outras. Essa é a concepção ampliada do que se pretende com a política pública como norteadora de projetos de formação leitora, ainda mais no campo da leitura que tem, em sua natureza, o poder de ampliar horizontes. É preciso, sim, que se trabalhe para interação entre leitor e livro, mas, também, entre leitor e leituras; ou, simplesmente, entre leitor-texto:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto (SILVA, 2005, p. 45).

O resultado de um projeto, baseado em uma política que envolva leitura, não deve ser predeterminado; e nem o meio de fazê-lo imposto por um sistema hierárquico de tomada de decisões. Alguns alunos desenvolverão o gosto pela leitura, lerão por prazer e encontrarão esse prazer mesmo nas leituras mais áridas de elaboração de conhecimentos e de aquisição de informações. Outros, não. Esse resultado não é previsível em qualquer política de fomento à leitura, e o que pode ser medida, com intenção prévia, é a capacidade de compreensão e de expressão escrita – fato que justifica, novamente, a proposta de um projeto de extensão cujo enfoque dos livros está, também, para além do espaço escolar apenas.

Entendemos que, para que tal política se faça eficiente, a concepção de leitura deve ser previamente identificada. Nesta, a que mais se aproxima de uma visão mais ampliada é que tem sido tratada como um processo de interpretação, de texto e de mundo, sendo, pois, um fenômeno social. Ler é interpretar com os próprios olhos, a partir de uma determinada perspectiva e aliada à experiência pessoal. Como nos afirma Villardi:

[...] numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

Percebemos, pela definição acima, que o ato de ler permite a construção da ideia de que a leitura pode contribuir para o senso crítico, a partir do momento que exige, de cada um, em seu tempo e de acordo com sua vivência, o esforço de compreender os símbolos para além da mera decodificação. Há, nesse momento, um intrincado processo de ativação de memória, experiência e informação que, conseqüentemente, exige esforço. Ler, portanto, mesmo sendo um fazer prazeroso, é, antes, um exercício que requer concentração e adequação à realidade. A partir do momento que temos a construção de um conceito de leitura capaz de considerar culturas, lugares e experiências diversos também possibilitamos a compreensão da formação desses leitores a partir de uma perspectiva plural.

Dessa forma, acreditamos que a participação de alunos e de professores como sujeitos ativos em programas de formação ou de incentivo à prática leitora pode possibilitar a co-autoria – ou a releitura – tão cara para a construção do ideal democrático e social do ato de ler. Boff elucida sabiamente esse pensamento:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da

leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9).

A partir da metáfora espacial apresentada por Boff, temos uma definição ainda mais ampliada para o ato de ler. A interpretação constitui-se como um elemento diretamente relacionado à construção de mundo individualmente construída a partir de um ponto de vista ou de um lugar social. A definição está, pois, ancorada em um período sócio-histórico, de forma a se considerar um leitor particular, em um momento também particular, mas a partir de um lugar social, constituído por trocas de saberes culturalmente edificados. Logo, a concepção de leitura trabalhada em nossa proposta de formação leitora está intrinsecamente ligada à ideia de tempo e de espaço de uma dada sociedade. Assim, sendo um fato social, o ato de ler é, conseqüentemente, também cultural. Ler implica considerar, dentre outros fatores, a cultura e a sociedade em que se realiza, em que se permite difundir.

Para além de apenas chegarmos à resposta de *Onde estão os livros?*, caberia a nós, educadores, a constante reflexão do universo diversificado, cultural e socialmente, que nos chega todos os anos à escola – que não é nosso único foco de proposta para formação leitora, mas é de onde partem nossas inquietações. Ficam lançadas, então, as perguntas: Como garantir o acesso aos livros e às leituras que eles permitem? Como efetivar um projeto que viabilize uma formação leitora ampliada?

Essas inquietações, que acompanham a pergunta inicial e eixo temático do presente artigo, também nos lançam desafios de se trabalhar efetivamente a formação leitora na perspectiva do letramento: considerando tais universos plurais de manifestação social nos processos formativos. A

escola, vale lembrar, é apenas mais um lócus de chegada e de saída desses sujeitos coletivos que têm, por meio da manifestação linguística, sua forma de identidade. Prescindir disso, como educadores, pode significar-lhes a negação de integração e de uso efetivo da Língua, com a não apropriação significativa de seus principais instrumentos: a leitura e o livro.

Uma leitura sobre a realidade: o município de Seropédica

Segundo Jorge Wertheim (Correio Brasiliense, 10/04/05), ex representante da Unesco no Brasil, no país, 73% dos livros estavam concentrados nas mãos de 16% da população e, segundo dados do IBGE, 89% dos municípios não têm bibliotecas públicas e 65% não possuem livrarias nem lojas de música. As bibliotecas equipadas estão localizadas em áreas urbanas ou nas áreas centrais das cidades. Estes dados alarmantes mostram as enormes desigualdades regionais e a má distribuição de bens culturais.

O município de Seropédica é considerado como a “cidade dos estudantes” pela instalação, em 1948, do campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro nas margens da antiga rodovia Rio – São Paulo. Com uma população aproximada de 79.000 habitantes (IBGE, 2009), atualmente conta com uma única biblioteca aberta ao público, a Biblioteca Pública Municipal de Seropédica, inaugurada em 2000; e uma biblioteca comunitária.

O primeiro nível de atendimento escolar é a creche, que teve 389 alunos matriculados em 2007, 86% na rede municipal. São 17 estabelecimentos, sendo 14 do município. A pré-escola teve 2.094 matrículas em 45 escolas. Para este nível de ensino, a Prefeitura atende 80% dos alunos em 80% dos estabelecimentos. O Ensino Fundamental teve 14.681 estudantes inscritos em 2007.

A Prefeitura oferece 74% das vagas em 38 estabelecimentos. A rede estadual ainda atende outros 14% dos alunos em 7 unidades próprias. O Ensino Médio foi oferecido em 13 estabelecimentos para 4.960 alunos. O Governo Estadual é responsável por 87% das matrículas. O Ensino de Jovens e

Adultos está disponível em 1.617 estabelecimentos, sendo 87% desses públicos. Do total, a rede estadual responde por 71% das matrículas, e a municipal, por 24%.

É importante destacar que ações conjuntas entre o município de Seropédica e a Universidade estão previstas no Plano Diretor Participativo do município de Seropédica (03/09/2006), no qual se afirma a “necessidade de estabelecer parcerias entre as universidades e instituições de ensino, de forma a propiciar a troca de conhecimento e experiências para o aprimoramento profissional e a melhoria da qualidade do Ensino” (Art. 102, VII). Ao mesmo tempo, o documento reforça a importância da “criação de bibliotecas escolares e atualização e ampliação do acervo bibliográfico nas escolas, como meio de incentivar a leitura e a pesquisa”, a “implantação de bibliotecas públicas nos bairros”.

Ademais, em seu art. 100, entre as ações previstas para atingir o desenvolvimento educacional do município, afirma a implementação da “construção de uma cultura de formação continuada de profissionais da educação”. Este é um dado importante, já que um programa para a formação de bibliotecas nas escolas, de “eficácia operativa na distribuição de livros para as escolas beneficiadas” (TCU, 2002) não pode manter-se desvinculado das exigências de formação de professores, principais atores no incentivo e na dinamização da leitura de crianças e de jovens no espaço escolar.

Em pesquisa anteriormente realizada (MEC, SEB, 2006), concluímos que, no que se refere às concepções de biblioteca, existe geralmente uma ênfase nas características da estrutura física e uma separação entre esta e os projetos de incentivo à leitura. As escolas e a maioria dos professores não desenvolveram uma análise compreensiva acerca das finalidades sociais das bibliotecas no interior das escolas, remetendo-se a enfoques unicamente didáticos, simplistas e alienadores.

Uma concepção mais cuidadosa dos usos sociais da escrita e de suas implicações no campo do desenvolvimento de sistemas de pensamento e de esquemas cognitivos mais amplos poderia considerar a potência geradora de conhecimentos que é a biblioteca – fonte de desenvolvimento da autonomia de pensamento e de criatividade – e poderia, principalmente, torná-

la um instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade.

Inúmeros depoimentos e ações apresentados pelos entrevistados naquela pesquisa referem-se à fragilidade da formação técnica dos profissionais que atuam na escola: professores, coordenadores, pedagogos e diretores, independentemente do tempo de formação de cada um e do nível de formação (magistério, formação universitária de graduação ou de pós-graduação). Além do nível de formação, do tempo e da experiência na docência ou na função exercida na escola, a insegurança, a ausência de interesse e de criatividade no uso dos recursos bibliográficos e da própria biblioteca foram características evidenciadas a partir da pesquisa.

O espaço da biblioteca escolar também pôde ser questionado. Em grande parte das escolas esse dispositivo não existe como tal, sendo substituído por salas de leitura, “cantinhos de leitura”, entre outros. Em muitos deles não existiam registros dos livros em catálogos, o que implicava desconhecimento por parte da comunidade escolar sobre a quantidade e a qualidade das obras de que dispunham.

Do ponto de vista do profissional que atua nas bibliotecas, registrou-se a inexistência quase total de bibliotecários com formação, a ausência de cursos que qualifiquem os responsáveis para a função e a pouca valorização da problemática do livro, da leitura e da biblioteca no currículo da maioria dos cursos de formação. A figura mais comum encontrada neste espaço é a do “professor readaptado”, ou seja, deslocado da função de regente de turma por problemas de saúde.

Uma leitura sobre a extensão: o projeto de formação de professores

O exposto aqui justificaria ações de capacitação na rede municipal, no sentido de se constituir num conjunto de ações que permitam a parceria Universidade/Município com vistas à criação de âmbitos de reflexão e de formação dos docentes e profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas do município, buscando alcançar a meta de dinamizar a leitura, contribuindo para a consolidação de sujeitos leitores.

Optamos por um projeto de capacitação (PROEXT/MEC/SESu 2010) no qual serão selecionadas escolas da rede municipal de Ensino Fundamental, na modalidade de ensino regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Tal opção se justifica na necessidade de atender à modalidade de educação historicamente postergada (a Educação de Jovens e Adultos), assim como aprofundar em estudos que analisem os impactos nas práticas de leitura nas escolas a partir da implementação do ensino de 9 anos.

O objetivo geral do Projeto é estabelecer âmbitos de reflexão e de formação de professores e diversos profissionais que atuam em escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Seropédica no trabalho específico em bibliotecas e/ou salas de leitura escolares.

Ao mesmo tempo pretendemos oferecer capacitação e qualificação específica em catalogação de acervos de bibliotecas escolares ou salas de leitura para professores e/ou profissionais que atuam nestes âmbitos, bem como contribuir com o estabelecimento de uma cultura de capacitação docente contínua dos professores de escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Seropédica.

Dessa forma, entendemos como essencial a manutenção de espaços de discussão, de reflexão e de estudo sobre diversos aspectos e concepções referidos aos processos de leitura e de escrita na sociedade e na escola brasileiras junto aos professores da rede pública municipal de Seropédica. Para tal, propomos também, no projeto, a realização de um diagnóstico do estado das bibliotecas e salas de leitura instalados nas escolas públicas de ensino fundamental do Município de Seropédica e um estudo sobre a natureza da formação dos professores/bibliotecários que atuam nesses espaços, assim como as próprias necessidades das escolas em relação a pessoas qualificadas na área de catalogação e de organização de acervos, qualidade/quantidade dos acervos, equipamentos, estado de manutenção dos espaços de leitura e condições dos mesmos.

O projeto pretende, por fim, propiciar instâncias de reflexão teórica sobre aspectos e concepções relativos aos processos de leitura e de escrita na sociedade e na escola brasileiras junto aos alunos dos cursos de licenciatura da UFRRJ, oferecendo-

os a possibilidade de participar de uma experiência político-pedagógica – tão necessária para a formação integral do futuro profissional. Em uma visão macrosocial, visa, ainda, a estes mesmos licenciandos, desenvolver o compromisso cidadão com a comunidade local, estabelecendo espaços de intercâmbio social e cultural entre os participantes do projeto e favorecendo a troca de saberes e de experiências.

A partir dos objetivos que norteiam o presente projeto de extensão, torna-se prioritário o estabelecimento de metodologias de trabalho e de ações conjuntas entre a universidade e a comunidade educacional local que privilegiem a construção de conhecimentos através da criação de espaços dialógicos de reflexão teórico-prática. Assim, oficinas de discussão teórica e troca de experiências serão oferecidas aos professores e profissionais que atuam nas bibliotecas e salas de leitura de escolas públicas municipais de ensino fundamental do município de Seropédica, nas modalidades regular e EJA, de forma a problematizar a prática docente e refletir sobre diversas concepções de leitura, escrita, letramento, trabalho pedagógico e avaliação neste campo de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, espaços de formação técnico-pedagógicos serão oferecidos aos profissionais que atuam em espaços de leitura das escolas, abordando especificamente o trabalho de catalogação e de organização dos acervos, assim como diversas formas de dinamizar o funcionamento desses espaços.

Como primeira etapa do projeto aqui apresentado, será realizado, pela equipe junto a Secretaria Municipal de Educação, um trabalho diagnóstico de conhecimento das instituições escolares de ensino fundamental do município, visando levantar as seguintes informações: existência de bibliotecas escolares nas escolas e nas salas de leitura; estado físico dos mesmos; características dos acervos (variedade e quantidade de volumes); formação profissional dos responsáveis por estes espaços; dinâmica e funcionamento das salas de leitura e bibliotecas escolares (formas de catalogação do acervo, informatização, horário de atenção ao público etc.).

Os professores e demais profissionais que farão parte do projeto serão escolhidos a partir dos resultados do diagnóstico

inicial, utilizando critérios estabelecidos oportunamente. As ações previstas para a realização deste projeto envolvem, ademais, um trabalho permanente de reflexão teórica, capacitação e discussão em espaços de discussão e oficinas dos coordenadores com os estudantes dos cursos de licenciatura da universidade envolvidos no projeto. Os mesmos serão selecionados a partir de entrevistas realizadas pela equipe de coordenação.

Ao término do ano de execução do projeto será elaborado um relatório contendo todas as informações relevantes sobre o mesmo. A ideia é, pois, a de realizar um seminário interno entre os participantes (alunos, profissionais das escolas e coordenação) com a finalidade de refletir e socializar resultados e dificuldades encontrados ao longo do processo. Neste momento nos encontramos na primeira etapa de execução do projeto, de seleção de quatro alunos bolsistas que integrarão a equipe e de diagnóstico da realidade das bibliotecas escolares e salas de leitura das escolas da rede municipal de Seropédica, a partir de entrevistas já agendadas com profissionais que atuam na Secretaria de Educação do Município.

Uma leitura longe do fim

Esperamos que este projeto, ainda incipiente, possa contribuir para o debate sobre os usos possíveis das bibliotecas, escolares ou não, mas entendidas como espaços de formação. Acreditamos que se torna necessário considerar e refletir conjuntamente sobre as inúmeras dificuldades dos professores para trabalhar com os livros nas escolas, a possível ausência de formação que lhes permita pensar criticamente sobre sua prática pedagógica e discutir diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita, os limites no aproveitamento do material disponível e a angústia pela falta de tempo para exercitar a própria leitura.

Como resultados de execução deste projeto, esperamos fomentar uma reflexão ainda mais crítica, inicialmente, sobre política de leitura e de formação de leitores, como condição básica para que o Estado possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação

de alunos e de professores-leitores. Entendemos, por fim, que o presente trabalho pode contribuir para levantar questões sobre como o livro, a partir de uma política pública, pode estar aliado a um processo de democratização da informação, com vistas à elaboração também democrática do conhecimento pela leitura.

Logo, a provocação *Onde estão os livros?* realmente requer de nós, com este projeto, uma tarefa contínua de não apenas procurar pelas obras, mas, especialmente, de compreender os movimentos que são realizados para que tais suportes de leitura sejam efetivamente considerados como uma produção que é social, e, portanto, de todos, ou se ainda restrita à degustação de poucos.

Referências

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. IBGE. Disponível em www.ibge.com.br/cidadesat/default.php. Acesso em abril de 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. *Educação e história rompendo fronteiras*. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2000.

_____. *As revoluções da leitura no ocidente*. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

FRAGOSO, Graça Maria. *Biblioteca na escola*. Florianópolis: Revista ACB, 1996.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Alfabetização, letramento e práticas pedagógicas*. Cadernos de Ensaio e Pesquisas do Curso de Pedagogia da Uff, Niterói, Rio de Janeiro, v. 1, p. 75-78, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2007.

_____. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

MACHADO, Anna Raquel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: Eduel, 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

PAIVA, Jane, BERENBLUM, Andrea. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Brasília: MEC, 2008.

PAIVA, Jane, BERENBLUM, Andrea. *Relatório final do Projeto de Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Rio de Janeiro, mar. 2006.

PREFEITURA DE SEROPÉDICA. PLANO DIRETOR DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ. Disponível em: www.portaleropedica.com/projeto_de_lei_do_plano_diretor_de_seropedica.swf. Acesso em abril de 2011.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento; perspectivas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura: Ensaios*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. *A produção da pesquisa na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época).

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler – e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

WERTHEIN, Jorge. *Viva(mos) a leitura*. Correio Braziliense. Brasília, 10 de abr. 2006. Disponível em www.unesco.org.br. Acesso em abril de 2011.

DO PAPEL À TELA E/OU DA TELA PARA O PAPEL: INFLUÊNCIAS DAS DIFERENTES MÍDIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Luciana Velloso¹

Resumo

Neste texto, apresento o trabalho que tenho realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, a primeira do município a receber o Programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA). Meu objetivo geral é compreender os impactos deste projeto nas práticas pedagógicas da escola e os processos de recontextualização empreendidos nesse ambiente cultural. Em termos metodológicos, desenvolvo um trabalho de cunho etnográfico, que conta com participação intensiva no cotidiano escolar, observações sistemáticas, registros em um diário de campo, entrevistas semiestruturadas e conversas informais. Durante a fase inicial do projeto, percebi que por mais que a escola tentasse integrar o uso dos *netbooks* em suas práticas (sobretudo pelo incentivo de uma professora de História, mais diretamente empenhada em incentivar o uso dos equipamentos pelos docentes e discentes), a resistência do professorado advém muitas vezes da falta de tempo do temor de não darem conta dos conteúdos curriculares que lhes são colocados como exigência nas avaliações. Com relação ao alunado, as turmas que já se familiarizaram com o equipamento têm aprendido muito sobre a linguagem digital. Atuando mais próxima ao contexto da prática cotidiana na Escola Conecta e dos/as docentes que ali se inserem, pudemos perceber que os programas em torno do uso das tecnologias informáticas propostos para serem utilizados pelas escolas serão sempre o resultado de processos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2008a, 2008b, 2005), já que no cotidiano escolar serão múltiplas e complexas as ações e reações dos docentes para lidar com as demandas que o programa requer.

Palavras-chave

Diferentes linguagens; recontextualização; novas tecnologias.

Abstract

In this text, I present the work I have done in a municipal school in Rio de Janeiro, the first in town to receive the program “One Laptop per Student” (PROUCA). My general purpose is to understand the impacts of this project in the pedagogical practices of school and the processes undertaken in recontextualizing cultural environment. In terms of methodology, I develop an ethnographic work, which includes intensive involvement in the school routine, systematic observations, records in a diary, structured interviews and informal conversations. During the initial phase of the project, I realized that while the school tried to integrate the use of netbooks in their practices (especially the encouragement of a professor of history, more directly engaged in encourage the use of equipment by faculty and students), the resistance the teachers often stems from lack of time and the fear of not realizing the curriculum they are placed as a requirement in the ratings. With respect to the student body, classes that are already familiar with the equipment have learned a lot about the digital language. Working Acting closer to the context of daily practice in the School Connects and / the teachers there that fall, we realized that the programs around the use of information technology proposed to be used by schools are always the result of processes of recontextualization through hybridization (LOPES, 2008a, 2008b, 2005), since in everyday daily school life are multiple and complex actions and reactions of teachers to cope with the demands that the program requires.

Keywords

Different languages; recontextualizing; new technologies.

1 - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) – UERJ.

Introdução: clicando nos primeiros *links*

Nicholas Negroponte, autor que desenvolveu o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), em seu livro “A Vida Digital”, pensava de forma entusiástica e visionária: “as escolas vão mudar, parecendo-se mais com museus e playgrounds onde as crianças poderão desenvolver ideias e se comunicar com outras crianças do mundo todo. O planeta digital será mais parecido com uma cabeça de alfinete, e assim as pessoas vão percebê-lo” (NEGROPONTE, 1995, p.12, grifos meus).

Com suas assertivas, o autor pode até ter sido bem certo no que tange ao avanço tecnológico (TVs digitais, celulares, *gadgets*, *I-PODs* que em um único aparelho podem fazer todas as tarefas que anteriormente eram feitas separadamente), potencializando cada vez mais elementos como convergência de mídias (SANTAELLA, 2003, p. 17). Contudo, quando Negroponte discute suas perspectivas para as escolas, observamos que tal previsão ainda não se concretizara de tal forma. Como então pensar uma educação que acompanhe estas mudanças tecnológicas que se dão de forma cada vez mais intensa?

Sobretudo a partir de 1990, podemos perceber um movimento de reformas a nível mundial em que as novas tecnologias da informação e da comunicação e o posicionamento das instâncias educativas frente a seus impactos acabam entrando paulatinamente nesse bojo. É também no final da década de 1990 que o sociólogo espanhol Manuel Castells, publica sua coletânea de textos repensando o papel das novas tecnologias sobre nossas maneiras de lidar de forma diferenciada com o mundo.

Embora tenha se dedicado a analisar com rigor o papel da televisão, Castells (2011) elabora uma coletânea, cujo primeiro volume se intitula “A sociedade em rede”. Ele afirma: “por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, está surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real” (p.415). O termo pode parecer paradoxal,

mas o que se está propondo é justamente uma revisão do entendimento que temos de “virtual” e “real”. Se contrapondo à máxima de McLuhan de que o meio é a mensagem, na suposta “cultura da virtualidade real”, a mensagem é a mensagem, independente do suporte (ou do meio) em que esteja ou não vinculada.

No que se refere à difusão desses discursos que também se refletiam no campo educacional, o que valem são os questionamentos que fazemos a estas tecnologias, pois elas por si só não garantem a aquisição de uma consciência crítica diante da quantidade de informações que essa “sociedade em rede” proporciona. Vale então indagarmos sobre os usos que a partir daí são feitos.

Fomos, então, presenciando a consolidação crescente da visão de que os meios de comunicação representavam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania, o que demandava um novo perfil de docente que estivesse preocupado não mais apenas com uma formação para a leitura de livros, mas que levasse em conta outro tipo de alfabetização, a da informática e das multimídias (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.57).

Este trabalho apresenta parte de minhas observações sobre o processo de difusão e integração de TICs na educação, tendo como foco a proposta do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA) no Ensino Fundamental. Este texto intenta analisar as políticas voltadas para a integração das TICs na educação, em especial, do uso dos *laptops* educacionais, e sua relação com o contexto da Escola Conecta², a primeira escola do município do Rio de Janeiro a receber o suposto programa.

No campo da educação há um percurso histórico que foi se desenvolvendo em torno da valorização do uso das tecnologias “informáticas” nas escolas, desde as “máquinas de ensino” (CANDAUI, 1969) individualizadas dos anos de 1970 até os atuais “*netbooks*” do PROUCA – do ano 2000. Somente em meados de 2010 este programa foi inserido no contexto da Escola Conecta, embora já estivesse em vigor em diversas

2 - Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes utilizados neste texto, inclusive o da escola, serão fictícios.

escolas pelo Brasil³ (pelo menos desde 2007) e por diversos lugares do mundo.

O Rio de Janeiro foi um dos 10 estados do país contemplados pelo Projeto UCA do Ministério da Educação. De acordo com orientação do PROUCA, cada escola poderá utilizar os *netbooks*⁴ ou, como indicam Santos e Borges (2009, p.1), *laptops educacionais*,⁵ de acordo com seu projeto pedagógico. Por ser um projeto desenvolvido tanto no âmbito do Governo Federal quanto do estadual (que já havia iniciado a experiência a mais tempo) e do municipal, estas três esferas estavam se articulando naquele primeiro momento da chegada do projeto na rede municipal.

Era importante que a SME/RJ contasse com a parceria desses profissionais oriundos de outras esferas no sentido de compartilhar suas experiências e auxiliar nesse primeiro momento da capacitação. Assim, as capacitações iniciais em que pudemos observar foram realizadas por integrantes da Gerência de Mídia da SME/RJ, do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) do Estado do Rio de Janeiro e do Governo Federal⁶.

Em termos metodológicos, afino-me com as propostas de Geertz (2008), quando o autor identifica as características de um trabalho que forneça uma descrição mais densa dos fenômenos observados, através de um contato mais próximo com os/as sujeitos pesquisados. Nesse sentido, busco desenvolver um trabalho de cunho etnográfico, que lança mão de observações sistemáticas, confecção de um diário de campo, entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e participação de forma intensiva no cotidiano daquele espaço institucional.

Destaco então meu interesse em focar o desdobramento do Projeto “Um computador por aluno” e como será apropriado por essa escola da rede municipal. Minha investigação se pauta na tentativa de observar o impacto das novas determinações e regulamentações - que são oriundas das atuais políticas educacionais - na prática pedagógica e os processos de ressignificação e tradução, empreendidos nesse ambiente cultural.

1. Conectando a rede: o PROUCA e suas influências

O PROUCA é a versão brasileira do Projeto internacional “*One Laptop per Child*” (OLPC), uma organização que se declara sem fins lucrativos e tendo surgido a partir do Media Lab. O Media Lab faz parte do Massachusetts Institute of Technology (MIT), fundado pelo pesquisador e professor Nicholas Negroponte e o já falecido Jerome Wiesner, que previa a convergência de diferentes meios, alimentada por alterações na o setor de comunicações.

Durante o Fórum de Davos, em 2005, Negroponte desafiou os países do mundo a se engajarem num esforço global de universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs), a partir da meta de garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, tomando como lema a ideia de um laptop para cada criança. O governo brasileiro traduziu esse lema no propósito de garantir “um computador por aluno” nas redes públicas de ensino, apoiado na ideia de que a disseminação do *laptop* educacional com acesso à Internet pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão

3 - Não pretendo aprofundar tais questões neste trabalho, mas muito em função de disputas políticas entre o Governo Federal e o Governo Municipal do Rio de Janeiro, o Projeto só foi recebido pela Prefeitura naquele ano, embora no Estado já estivesse em vigor. Para ver mais sobre as mudanças políticas na rede municipal do Rio de Janeiro e as repercussões no trabalho das escolas que desenvolviam projetos mídia-educativos (cf. Velloso, 2011).

4 - O termo *netbook* refere-se ao computador recebido, que difere dos tradicionais *notebooks* em seu tamanho bem menor e por sua baixa capacidade de armazenamento de dados. Conforme se observa, é um aparelho com recursos limitados ao acesso a internet e ao uso de programas com finalidades didáticas.

5 - As autoras empregam o termo com a finalidade de diferenciar um tipo específico de computador portátil projetado para crianças em fase escolar. O termo não tem a intencionalidade de refletir um posicionamento teórico que entenda o computador como uma ferramenta didática com fim em si mesma, mas que antes é entendida com um recurso que pode ser utilizado à serviço dos processos de ensino e aprendizagem.

6 - O Governo Federal ficou responsável pela capacitação à distância, pois todos/as os/as professores/as da escola foram cadastrados na plataforma virtual do Proinfo (<http://eproinfo.mec.gov.br/>), para que pudessem fazer parte de *chats*, fóruns e assistir aulas *online*.

digital e melhoria da qualidade da educação. O governo também enxergou nessa estratégia uma possibilidade de inserção da indústria brasileira no processo e, para tanto, resolveu testá-la em algumas unidades de ensino (BRASÍLIA, 2008, p.15).

Nos anos 1990, várias reformas educacionais foram sendo propostas pelo Ministério da Educação (MEC), envolvidas em um contexto de uma suposta reestruturação da educação brasileira que evidenciava a produção de um currículo nacional, embora o discurso que permeasse os documentos fosse o da flexibilidade e da não obrigatoriedade (TURA, 2008).

Freitas (2002) considera a década de 1990 como a “Década da Educação”, quando a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas. Sobretudo no ano de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso, são divulgados os “5 pontos” para que o governo pudesse melhorar o ensino público. Estes pontos envolviam a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho, dentre outros aspectos valorizados.

Em 1995, a UNESCO realizou sua 28ª Reunião da Conferência Geral, cujo documento orientado intitulava-se “A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos”, que destacava a prioridade da participação dos países em desenvolvimento na sociedade da informação. No sentido de democratizar o acesso, falava-se de como as tecnologias poderiam surgir como recurso complementar eficaz às técnicas pedagógicas tradicionais, atingindo a um público cada vez mais amplo e tornando a aprendizagem mais eficaz e estimulante (TEDESCO, 2004).

Discutindo algumas relações entre a globalização econômica e a política educacional, Ball (1998, p.121) observa a presença de algumas soluções genéricas de política ao redor do mundo para tratar os supostos “problemas” educacionais. O autor nos alerta para o fato de que a oferta educacional

está paulatinamente ficando submetida a preocupações mercadológicas e subjacentes a uma cultura empresarial que vem sendo transposta de modo muitas vezes incisivo para as escolas.

Dias (2009) indica que o atual momento de globalização é propício para o surgimento de reformas, que surgem de forma intensa e de políticas curriculares que são produzidas, voltadas especialmente para a Educação Básica e a formação de professores. Analisando a tônica que perpassa os textos produzidos pelas reformas, a autora observa que, de um modo geral, os mesmos difundem um discurso na defesa de políticas que deem conta das exigências encetadas por este cenário de globalização e de um mundo constantemente em mutação.

Nesse sentido, se atribui à educação o papel de responsável por assegurar as condições para que crianças e jovens se adaptem às configurações contextuais que se apresentam e, no caso em que estamos analisando, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Sancho (2006) argumenta que as escolas atualmente vivenciam dilemas ao lidarem com uma gama muito diversa de demandas, algumas delas por vezes contraditórias. Existem as advertências vindas dos organismos internacionais (UNESCO, OCDE, Comissão Europeia, etc.), sobre a necessidade de uma educação para a suposta “Sociedade do Conhecimento”, onde se aprenda a trabalhar fazendo uso intensivo e extensivo das TICs. Para que as escolas efetivem tais ações, necessitam também, de acordo a autora, de bons equipamentos, professores/as convenientemente formados/as, currículos flexíveis e avaliações adequadas.

Embora se tenha em vista a influência decisiva das instâncias internacionais e políticas elaboradas nesse bojo, são de grande relevância as preocupações com os processos de tradução e de recontextualização - nos termos de Ball (1998) - envolvidos na execução nas políticas públicas em contextos nacionais e locais, repletos de idiosincrasias e especificidades. O autor então nos sugere que os processos nacionais de elaboração de políticas são, inevitavelmente, processos que ele denomina como de “bricolage” (p.132). Sendo assim, trata-se de tomar emprestado, de copiar trechos, segmentos e pedaços de ideias

de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, proporcionando esse mix no qual se interrelacionam global e local.

Assim como Lopes (200a e 2008b) trabalhamos com a noção de recontextualização por hibridismo, para nos ajudar a compreender os processos através dos quais os/as professores/as ressignificam e produzem novos sentidos às propostas e documentos oficiais. A ideia de recontextualização é apropriada dos textos de Basil Bernstein (1996, 1998), que nos remete à transferência de textos de um contexto ao outro. Complementando tal processo de transferência, Lopes (2008) agrega à noção de recontextualização o conceito de hibridismo, que é creditado aos estudos de Néstor García-Canclini (2006). Hibridização se refere ao fenômeno difuso da cultura em um mundo cada vez mais complexo e multifacetado. Quando nos referimos à questão do hibridismo relacionado ao currículo, entendemo-lo como um processo de recontextualização de diferentes tendências teóricas

Desta forma por mais que a construção da mencionada “cultura digital” na Escola Conecta seja um dos objetivos mais incisivos do PROUCA, o que podemos inferir, a partir das práticas docentes, é que existe um mix entre diferentes linguagens e tecnologias: *bits*, *bites*, *netbooks* e hipertextos convivendo com lápis e caneta, cadernos e textos... tudo isto coexistindo no cotidiano da escola.

2. A pesquisa de cunho etnográfico: apropriações do Projeto UCA na Escola Conecta

Intenta-se identificar não só os fatores institucionais (normas, cultura escolar, ações relacionadas ao uso das TICs no ensino), individuais (percepções sobre educação e tecnologia) e contextuais (natureza dos problemas de ensino, público alvo, características das tecnologias) envolvidos no processo de implantação do PROUCA. O trabalho apresenta-se como de cunho etnográfico e enfatiza a visão dos/as atores sociais docentes que estão envolvidos/as na Escola que recebeu o programa.

Podemos entender que os argumentos apresentados nesse texto representarão sempre interpretações parciais e

provisórias, de acordo com as diferentes teias semióticas nas quais nos enredamos. As perspectivas de McLaren (2000), são bastante elucidativas ao nos explicar o trabalho do “etnógrafo como um *flâneur* pós-moderno”. Para o autor, a *flânerie* é vista como sendo uma determinada forma de produzir e consumir textos, atividades de observação, escuta e leitura. O *flâneur* (a *flâneuse*) interpretam o contexto em que se inserem, mediante uma postura epistemológica que situa os/as situa enquanto sujeitos e objetos do olhar. Eles/elas observam a teia social pelo lado de dentro enquanto parte integrante da mesma, numa concepção de engajamento narrativo.

O desenvolvimento da pesquisa de cunho etnográfico permitiu-nos fazer uma série de observações acerca da chegada do PROUCA na Escola Conecta e o que será apresentado no presente texto são considerações de um determinado momento da pesquisa, em que se pôde perceber o desenvolvimento de atividades que congregaram diferentes linguagens, bem em consonância com o que propõe Santaella (2003) ao discutir sobre a noção de convergência de mídias.

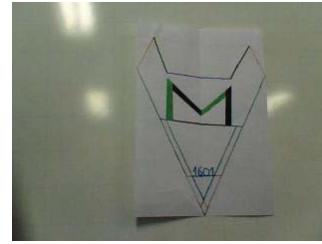
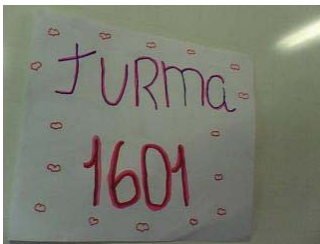
A Escola Conecta, situada em uma área movimentada da cidade, é de pequenas proporções, possuindo cinco salas de aula e dez turmas (cinco no período da manhã e cinco no da tarde), do sexto ao nono ano. De acordo com as informações cedidas pela coordenadora pedagógica, no início do ano letivo de 2011, a escola contava com 314 alunos/as matriculados/as e 23 professores/as regentes, além da professora da Sala de Leitura e outra professora que também atuava na Sala por estar readaptada. Havia também um pequeno pátio de entrada, sala dos/as professores/as, uma quadra de esportes e o refeitório.

No momento inicial da chegada do PROUCA na Escola, foram identificadas tentativas de uso dos *netbooks* por parte de poucos docentes, pois a grande maioria admitia ter dificuldades e, sobretudo, medo (um termo recorrente entre as falas). Ao longo do ano, a Gerência de Mídia da SME/RJ esteve em contato com a Escola, mas o que pudemos perceber como elementos centrais para o andamento do PROUCA foram a atuação da professora de História, que chegou à Escola em 2011 e por ter toda uma formação que a aproxima dos usos educativos dos computadores (uma delas é ser tutora do Centro de Educação a Distância do

Rio de Janeiro – CEDERJ) e a outra presença essencial foi a do estagiário Fábio, que a SME/RJ havia direcionado para a escola especificamente no sentido de atuar no PROUCA. Ele apresentava grande desenvoltura para lidar com os *softwares*, as redes e instalações dos aparelhos. Ambos formaram uma parceria que se dedicou a dividir as turmas para que, no horário do contraturno, tivessem oportunidade de entrar em contato e se familiarizar com os “Uquinhas” (apelido dado pela Escola aos *netbooks*). Foi todo um processo que envolveu tentativas, acertos e erros, e acabou produzindo frutos, como o que narro abaixo:

Ao chegar à escola no dia 14 de junho de 2011, dirigi-me à sala ao lado da de Leitura, encontrei com o estagiário Fábio e logo em seguida, nos dirigimos para a Sala de Leitura, onde Telma realizava as atividades dos “Uquinhas” com as turmas. Era o último dia⁷ da turma 1601, ela me avisa que seria o dia de criar o *blog* da turma, pois o passo anterior fora a criação de um *e-mail* coletivo.

A turma entra e a docente avisa sobre a proposta do *blog*, o que causa entusiasmo entre o grupo. A turma escolheu o *layout* por votação e deram sugestões sobre a primeira postagem, algo que deveria ser de comum acordo entre a turma (gostar de recreio, educação física, comer, pular e cantar...). Telma, Fábio e eu ficamos tentando *linkar* o *blog* da 1601 com o da 1802. Enquanto isso, a turma fazia desenhos que eram pendurados no quadro para serem fotografados com o próprio “Uquinha” para postar no *blog*. Foram muito variados os desenhos da turma, que se reuniu em grupos de 4 alunos/as para elaborar as imagens abaixo⁸:



Como todo o processo foi terminado em tempo hábil, as imagens foram postadas imediatamente no *blog*. A turma ficou muito feliz com o resultado e de terem seus desenhos expostos na Internet e, quando tocou o sinal, a professora de Ciências veio procurar Fábio para lhe pedir ajuda a instalar o novo projetor que vem com computador embutido. Telma informa que já havia tentado convencer a docente de Ciências a usar os “Uquinhas” na sala, mas ela parecia demonstrar medo, sobretudo com relação à indisciplina da turma durante as atividades.

Este “medo”, expresso nos dizeres da professora Telma, era algo que parecia vir junto com muitas das resistências docentes ao uso do *netbook*. Silva (2003), ao nos falar sobre a dimensão da formação docente (e não o simples “adestramento” de sujeitos sociais com condições objetivas para satisfazer as suas necessidades informacionais e participar dignamente dos destinos da sociedade), constata a existência de um fenômeno que ele denomina “tecnofobia”, por parte de muitos/as docentes.

Com o termo “tecnofobia”, Silva (2003) se refere à recusa a qualquer tecnologia de natureza elétrica ou eletrônica e o que ele também identifica como certo “mal-estar docente” (uma confusão frente ao variado conjunto de tecnologias atualmente disponíveis). Tal “tecnofobia” então advém do que seriam as sérias lacunas na formação recebida pelos/as professores/as, em especial os de ensino fundamental e médio. A coordenadora pedagógica da Escola percebia este “mal-estar” em parte do corpo docente e ao chegar à Sala ao final da atividade da turma

7 - Geralmente cada turma passa pelo processo de familiarização com os *netbooks* entre 7 e 8 dias, dependendo da disponibilidade da turma e da docente responsável.

8 - Todas as imagens foram extraídas do *blog* criado pela turma 1601 da Escola Conecta, que terá seu endereço da Internet resguardado.

1601, concordou com Telma que seria bom que a professora de Ciências se engajasse no projeto e que também tentaria convencê-la, embora já houvesse percebido seu medo.

Concordando com os depoimentos da professora Telma, a turma 1601 pôde aproveitar bastante as possibilidades do Projeto nos dias em que esteve em contato com os “Uquinhas”, pois puderam mesclar o uso de diferentes mídias (os desenhos com canetas e lápis de cor no papel, a foto da imagem através do dispositivo de imagem contido no *netbook*, o envio da mesma por e-mail e a postagem no *blog*) e, quando fossem usá-los nas salas, muito provavelmente apresentariam uma desenvoltura que poderia deixar muitos/as docentes mesmo desconcertados.

No dia 15 de junho de 2011, uma quarta-feira, dia em que ocorrem os momentos de Centro de Estudos (CE) nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, encontraram-se a coordenadora, a professora Telma, e os/as professores/as de Geografia, Matemática, Artes e a diretora da escola. Telma estava justamente exibindo no *data-show* a produção que a turma 1601 fizera com a experiência de desenhar no papel, fotografar com o *netbook* e colocar suas produções no *blog* da turma. Por mais que eu tenha percebido o apoio do professorado às atividades que Telma desenvolvera, não percebi voluntariamente algum/a docente motivado/a para auxiliar as turmas na continuidade do *blog*, mesmo com a proposta feita por Telma: “*Cada professor pode estimular suas turmas a postarem conteúdos tratados em aula no blog*”. Eles/as parecem apoiar a proposta, mas sem se aprofundar no assunto. Telma propôs que todas as turmas confeccionassem os seus *e-mails* e *blogs*, já que a Internet estava funcionando direto (salvo alguns dias em que havia problemas de rede).

Naquele mesmo dia, Telma me apresentou para a professora de Artes, Ana, que se dispôs a falar da única vez em que usou o *netbook* do PROUCA em sala. Ana me relatou que fez seu trabalho com a turma 1801, que já estava familiarizada com os equipamentos. Falou que foi uma experiência muito positiva, pois mesmo não sendo uma “aficionada por tecnologias”, não teve medo de pedir ajuda para o alunado quando precisou. Suas queixas se deram em função da demora no carregamento das imagens nos computadores dos/as alunos/as, devido à baixa capacidade do mesmo.

Outra queixa que pude identificar no discurso dos/as docentes da Escola Conecta, e que também é percebido por Silva (2003), é a questão da infraestrutura para a aprendizagem da informática e a ausência de um especialista ou técnico que pudesse prestar-lhes auxílio para que as máquinas não ficassem paralisadas por falta de manutenção ou atualização, algo que fica explícito na fala da docente Ana.

Quando lhe perguntei sobre se pretendia trabalhar com os *netbooks* em outras atividades, ela me relatou a problemática da falta de tempo, mas as parcerias com outros/as docentes seria algo que se desse com mais intensidade, colaboraria bastante. Ela indica que o trabalho com os *netbooks* implica: “*uma organização que eu nem sempre tenho tempo de fazer: “Eu consigo muito com as parcerias que faço com professora de Português, porque ela dá aula usando no primeiro tempo na turma 1801 e eu continuo no segundo.* (Trecho do depoimento de Ana, professora de Artes).

Considerações finais, embora parciais: criando outros links...

Ao analisarmos o PROUCA no caso do Brasil – especificamente na rede municipal do RJ, que é o campo de estudo do presente texto – sentidos globais se mesclam com os locais, recontextualizando as propostas originais dos idealizadores dos projetos, introduzindo sentidos outros que vão sendo hibridizados em suas propostas (LOPES, 2006, p.43).

Analisando documentos publicados pela Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ (RIO DE JANEIRO, SME/RJ, 2007b), que mais diretamente atuava na Escola Conecta junto aos docentes que estavam se familiarizando com o PROUCA, identificamos – através dos/as autores citados no documento – uma determinada concepção de mídia e educação que gravita em torno de perspectivas como as definidas por autores como Martín-Barbero e Rey (2004), que definem como a mudança de protocolos de leitura, o que acarretaria um novo tipo de letramento propiciado pelo advento da cibercultura (LÈVY, 1999). As tecnologias então seriam responsáveis por (re)organizar as práticas sociais, acarretando uma série de

consequências consideráveis para pensar a leitura e a escrita no âmbito pedagógico. Para tanto fornecia para as Salas de Leitura e Laboratórios de Informática das escolas um acervo que contemplasse o uso de diferentes linguagens, que não somente livros e textos literários – vistos como a matéria-prima de trabalho –, mas também outros materiais como computadores, DVDs, vídeos, CDs, mapas, jornais e revistas.

Diante do que Lajolo e Zilberman (2009) identificam como a emergência da “Era da informação” (p.17), o desafio que se coloca para a escola é sobre como lidar com esta pluralidade de textos e hipertextos. A escola se vê diante da importância de uma formação de leitores/escritores críticos, de modo a “interagir com os diferentes tipos de texto e suportes textuais” (RIO DE JANEIRO, SME/RJ, 2007b, p.15).

Em termos de críticas no que se refere às propostas do UCA, algumas delas podem parecer semelhantes às dos primeiros projetos ligados ao uso de computadores na educação (limitação técnica dos aparelhos, pois são frágeis e não comportam muitas elaborações – daí o baixo custo –, a busca por respeitar o ensino individualizado e o tempo de aprendizagem de cada aluno, a crença que o ensino adquire maior qualidade através das técnicas, a formação e preparação para uma sociedade cada vez mais informatizada), mas outras aparentam um caráter mais inovador, como a proposta da mobilidade (a criança pode carregar seu *netbook* para onde quiser) e a conectividade (propor que todos estejam conectados com a Internet).

Outro ponto igualmente central refere-se à formação profissional docente, já que os/as mesmos/as terão de lidar com toda esta “cultura das mídias” (SANTAELLA, 2003, p.15) em suas práticas e desenvolver projetos que visem sua interface com o cotidiano escolar, permeado por uma série de outras demandas como avaliações nacionais e internacionais e cumprimento de metas de desempenho para alcançar bonificações oferecidas pela SME/RJ.

Desde 1990, o discurso da capacitação para o uso das tecnologias manteve-se muito atrelado à formação do cidadão do século XXI, conforme indicou Macedo (2004), ancorada nos estudos do currículo nacional inglês. Contudo, vale atentarmos para as reflexões da autora, quando se preocupa

com quais saberes serão selecionados nesse processo, já que “o computador que se mostra apenas como uma ferramenta esconde formas de organização e seleção do conhecimento válido” (p.57).

Vender *softwares* curriculares como a verdadeira solução para os problemas educacionais pode parecer um nicho bastante lucrativo para grandes empresas que se envolvem na disputa por quem irá comercializar os *netbooks* do PROUCA, por exemplo. Tais aparatos podem servir tanto a propósitos de fato interessados no uso pedagógico e nas necessidades de docentes e discentes, quanto para atender a demandas de transmitir (via tecnologia) conteúdos cobrados em avaliações nacionais e internacionais.

Até hoje a preocupação com a formação docente e com a quantidade de materiais permanece, mas ao invés de trazer a comunidade para a escola como propôs Bossuet (1985), no PROUCA a proposta original é de que cada aluno/a levasse seus computadores portáteis para casa. Em uma cidade cuja violência urbana se faz tão presente em todos os espaços, podemos indagar até que ponto tamanha mobilidade seria exequível.

Embora permaneçam os esforços para incentivar a aceitação do Programa por parte dos docentes, as resistências permanecem, pois é preciso que cada vez mais se busque, não renegar a apropriação dos computadores pelas escolas, já que é uma demanda que se faz presente na nossa sociedade e já vem também como parte dos anseios de grande parte do alunado. Contudo, eles precisam ser introduzidos nos currículos a partir das diferentes lógicas de cada escola (MACEDO, 2004, p.58), cada qual um verdadeiro microcosmo.

Atuando com mais proximidade ao contexto da prática cotidiana na Escola Conecta e dos/as docentes que ali se inserem, podemos perceber que os programas em torno do uso das tecnologias informáticas propostos para serem utilizados pelas escolas serão sempre resultado de processos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2008a, 2008b, 2005), já que no cotidiano escolar serão múltiplas e complexas as ações e reações dos/as docentes para lidar com as demandas que o programa requer. Em suma, a tecnologia não determina a sociedade, mas ela é parte

integrante dessa sociedade. Cabe-nos a tarefa de não ignorar esta assertiva, nem no sentido de supervalorizar os equipamentos que as escolas recebem, nem passar à revelia dos/as mesmos/as. Nisso, as diferentes práticas docentes têm muito a contribuir.

Referências

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BARRETO, Raquel G. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As Tecnologias na Política Nacional de Professores a Distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104. Especial. p. 919-937, out. 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Paideia/ Morata, 1998.

BOSSUET, Gerárd. **O computador na escola: sistema LOGO**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

BRASÍLIA, Câmara dos Deputados. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira**. –, Coordenação de Publicações, 2008. 193 p. – (Série avaliação de políticas públicas ; n.1)

CANDAU, Vera. **Ensino Programado: uma nova tecnologia didática**. Rio de Janeiro: Intereições, 1969.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. v.1, 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LAJOLO, M, ; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei às telas do computador: a leitura em seus discursos**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2009.

LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, A. C. Cultura e Diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peters, E.; Traversini, C; Eggert, E. & Bonin, I. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto alegre: EdIPUC-RS, 2008a, v.1, p. 59-78.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008b.

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, jul.-dez. 2005, v.5, n.2, pp. 50-64. (Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>).

MACEDO, E. F. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, 8, 13-30, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2.ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [18]: 51 a 61, maio/ago, 2000.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Fascículo de Atualização da Multieducação de Mídia e Educação**, 2007b (2.ed.).

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, M. B. F. ; BORGES, M. K. (2009). Laptops educacionais e o currículo: impressões sobre uma escola piloto do Projeto UCA - Brasil. En J. Sánchez (Ed.): **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, Volumen 5, pp. 43 – 53 , Santiago de Chile.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.

TURA, M. L. R. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice Casimiro e outras (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p.139-166.

VELLOSO, Luciana. **Luz, câmera, multieduc[ação]**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

O POTENCIAL TRANSMIDIÁTICO DE HARRY POTTER E SUAS *FANFICTIONS*

Andrea Cristina Versuti¹
Daniel David Alves da Silva¹
Daniella de Jesus Lima¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir o conceito de narrativas transmídia e o processo de convergência midiática a partir do estudo das histórias produzidas por fãs da franquia Harry Potter – *fanfictions*. As *fanfics* (como também podem ser chamadas) ganharam maior proporção nos anos 90 com o surgimento da internet e a posterior capacidade de converter vários formatos de informação em um só dispositivo. A pesquisa fundamentou-se em autores acerca da temática (JENKINS, 2009) (SANTAELA, 2010) (JOHNSON, 2001) e com uma análise descritiva de dois sites brasileiros de *fanfics* (*Aliança 3 Vassouras* e *Floreios e Borrões*) foi possível perceber o potencial transmidiático da franquia. Isto porque, pudemos constatar que os fãs imersos na cibercultura (LÉVY, 1999) e interagindo com os *beta-readers* (revisores) e fóruns, produziram ficções de forma colaborativa. Em suma, esta potencialidade transmidiática permite que a narrativa original seja ampliada, estendida e que esta, em convergência com outras mídias, interfaces e plataformas confira aos seus fãs o caráter de protagonistas e coautores.

Palavras-chave

Narrativas transmídia; Harry Potter; *fanfictions*; cibercultura.

Abstract

This paper aims to discuss the concept of transmedia storytelling and explain the process of media convergence from the study of the stories produced by fans of the Harry Potter franchise - *fanfictions*. The *fanfics* (as they can be called) won highest proportion in 90 years with the emergence of the Internet and the subsequent ability to convert various formats of information in a single device. The research was based on authors from this subject (JENKINS, 2009) (SANTAELA, 2010) (JOHNSON, 2001) and a descriptive analysis of two Brazilian sites of fanfics (*Aliança 3 Vassouras* e *Floreios e Borrões*), it was possible to realize the transmedia potential franchise. It's because, we found that the fans immersed in cyberculture (LEVY, 1999) and in a interaction with *beta-readers* and forums were able to produce fictions collaboratively. In short, this capability allows the original narrative can be expanded, extended, and that this, in convergence with other media interfaces and platforms leads the fans to assume the character of the protagonists and coauthors at this process.

Keywords

Transmedia storytelling; Harry Potter; *fanfictions*; cyberculture.

Introdução

O tema proposto por este artigo é o universo de Harry Potter (ROWLING, 2000 - 2007), seu potencial transmidiático e como isso impulsiona os fãs a produzirem textos a partir desse universo, textos estes denominados *fanfictions*.

Para tanto, este trabalho propõe-se a estudar uma nova subcultura², que surgiu acelerada pela popularização da Internet nos anos 90: a *fanfiction*³. *Fanfiction* é um termo inglês, que significa: ficção criada por fãs sem fins lucrativos. Esse fenômeno de ficção feita por fãs surgiu por volta de 1966, quando o seriado norte-americano *Star Trek (Jornada nas Estrelas)* fazia sucesso nos Estados Unidos. Nesta época as *fanfics* (ou *fics*) eram distribuídas por *fanzines*⁴, em convenções que promoviam o encontro dos fãs de determinados produtos culturais produzidos em série.

Um aspecto fundamental deste tipo de produção é que os autores escrevem histórias com as quais não poderão lucrar. O que nos leva a investigar como estes tipos de narrativas despertam interesse nos jovens, e ainda, o porquê dessas narrativas possuírem um potencial que faz com que os fãs se envolvam tanto com seu universo ficcional ao ponto de criarem histórias baseadas nas “originais” sem a pretensão de obter algo em troca.

O artigo discute a aplicação do conceito de narrativas transmídia no universo ficcional da série Harry Potter. A narrativa transmídia (JENKINS, 2009) pode ser considerada como um campo de investigação sobre a interação entre as produções ficcionais disponibilizadas em diversas mídias, ou seja, uma narrativa complementando a outra e não apenas somando-se. Estamos considerando, portanto, as *fanfics* como desdobramentos da história original protagonizada pelos fãs.

Para realizar estas reflexões este artigo baseou-se inicialmente em uma pesquisa descritiva feita por Raz e

Lucera (2008) em dois sites brasileiros de *fanfics*: www.alianca3vassouras.com e www.floreioseborroes.net. Ambos possuem acervo digital com as narrativas produzidas pelos fãs, ressaltando que o estudo enfatizará o site www.alianca3vassouras.com.

Tomando ainda como aporte teórico os estudos acerca das mídias digitais atuais (SANTAELLA, 2010) e de como essas se desenvolvem, a pesquisa teve como objetivo estudar os elementos que favorecem a convergência midiática da narrativa de Harry Potter, identificando seu potencial transmidiático.

1. Narrativas transmídia

As mídias atuais passam por um processo migratório de interfaces e plataformas, a fim de atender ao espectador das mais diversas formas. Cada vez mais novos conteúdos baseados em uma determinada mídia são originados em outra, gerando uma convergência midiática, adequando-se à mudança tecnológica de cada meio, proporcionando novas experiências aos sujeitos culturais.

Henry Jenkins (2009), em *Cultura da Convergência*, analisa as possibilidades por trás de cada produção dentro do contexto midiático atual. Segundo o autor, “convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando.” (JENKINS, 2009, p. 29).

Ora, se a intenção é gerar novas experiências, então que o conteúdo migrado seja algo genuíno, inédito, mas que ainda traga traços de sua fonte original. Afinal, é a mesma história, contada de outra maneira ou de outra perspectiva. Surge então a narrativa transmídia (*transmedia storytelling*), uma forma de contar uma determinada história, aproveitando possibilidades, trazendo novos elementos que prendam os sujeitos em um

2 - Subcultura é um termo da antropologia que designa os segmentos culturais de uma sociedade complexa. Esses grupos apresentam elementos culturais restritos e específicos. (HEBDIGE, 1998).

3 - Histórias de fãs que utilizam as personagens de J.K. Rowling para criar suas próprias histórias e divulgá-las em sites e comunidades da Internet.

4 - De um modo geral o fanzine é toda publicação feita pelo fã. Seu nome vem da contração de duas palavras inglesas e significa literalmente ‘revista do fã’ (fanatic magazine). Disponível em: <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=41&rv=Literatura> Acessado em: 10/02/2012.

universo ficcional composto por múltiplas “timelines” – linhas do tempo.

Em suma, a convergência ajuda a contar melhores histórias, a vender marcas e a seduzir o consumidor utilizando as múltiplas plataformas de mídia. Para lograr isso, não há como copiar modelos anteriores; por consequência, é preciso criar e adaptar novas possibilidades a partir dos caminhos já traçados. (RENÓ; VERSUTI; GONÇALVES; GOSCIOLA, 2011, p. 206)

Durante a produção dessas mídias, os produtores pensam em tramas onde os sujeitos também possam participar e protagonizar. E os fãs correspondem a este esforço através da internet criando blogs, fóruns, ou comunidades virtuais, compartilhando opiniões e sugerindo mudanças no rumo da história.

Nas narrativas transmídia também podemos evidenciar processos interativos como a hipertextualidade, ainda mais presente nas *fanfics*. Contudo, é a intertextualidade a maior fonte da transmídiação, que segundo Bakhtin (1986) é o diálogo entre inúmeros textos. Ou seja, nesse tipo de narrativa o esperado é o cruzamento de conteúdos em mídias distintas e não apenas a soma dos mesmos. Podemos dizer que a narrativa transmídia é um universo criado através de várias mídias, ampliando o conhecimento do sujeito sobre o conteúdo da obra, e fazendo com que o mesmo experimente desse universo ficcional.

De acordo com Bakhtin (1986), todo texto vem carregado de polifonias, ou seja, impressões sensoriais e emotivas, e influências dos contatos que o autor já teve com outras mídias. “A forma mais eficaz de persuadir um leitor é o dialogismo e a intertextualidade que empresta dinâmica ao texto, provocando o receptor à interação.” (RAZ; LUCERA, 2008, p. 7).

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido

(seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material. (BAKHTTIN, 1986, p. 331)

Dessa forma o texto uma vez escrito, pode ser lido, repassado, desenhado e filmado, convergindo por várias mídias em diversas plataformas. Assim, tomando as características aqui apresentadas, podemos dizer que, em suma, uma narrativa transmídia se caracteriza pela capacidade de conexão entre uma migração entre as mídias, ou seja, a intertextualidade adequada ao ciberespaço.

Santaella (2010) explica que o ciberespaço é constituído pelos computadores e as redes que os conectam, mas que uma relação entre esses computadores deve surgir antes que qualquer objeto seja inserido no ciberespaço.

Cada um terá sua página, seu mapa, seu *site*, seu ou seus pontos de vista. Cada um se tornará autor, proprietário de uma parcela do ciberespaço. Mas essas páginas, esses *sites*, esses mapas se correspondem, se interconectam e confluem horizontalmente por canais móveis e labirínticos. (LÉVY, 2001, p. 141)

Assim, a partir das relevâncias dos dados aqui apresentados, explicitamos que as narrativas transmídias podem ser também produtos derivados dessa conexão proporcionada pelo ciberespaço, ou seja, as narrativas são os conteúdos que serão migrados nessa convergência de interfaces.

2. Ficção produzida por fãs

As *fanfictions*, - ficções criadas por fãs - são histórias sem caráter comercial ou lucrativo, escritas por fãs, utilizando personagens e universos ficcionais que não foram criados por eles (REIS, 2010), ou seja, a partir de uma história original, fãs criam suas próprias narrativas sem nenhum interesse em lucrar com suas produções. Essas narrativas também podem ser consideradas como uma subcultura, pois traz em si

características desta, como cita Hebdige (1998) em seu livro *Subculture: the meaning of style*, define a subcultura através dos estilos, culminando em uma conclusão comparativa entre cultura e arte.

Subculturas (...) manifestam a cultura no sentido mais amplo, como sistemas de comunicação, formas de expressão e representação. Eles se conformam com a estrutura antropológica para a definição de cultura como ‘trocas codificadas de mensagens recíprocas’. Da mesma forma, os estilos subculturais, de fato, qualificam-se como arte, mas como arte (e de) contextos particulares, não como objetos eternos, julgado pelos critérios imutáveis da estética tradicional, mas como ‘dotações’, ‘roubos’, transformações subversivas, como movimento.⁵ (HEBDIGE, 1998, p. 129).

Esse tipo de narrativa produzida por fãs não é propriamente uma novidade, faz parte do cotidiano da maioria dos fãs se imaginarem dentro do universo fantasioso de sua mídia ficcional favorita, seja livro, série de TV, filme, *cartoon*, ou histórias em quadrinhos. No entanto, os fãs aqui estudados são capazes de interagir com os personagens e se envolver de tal forma com a trama, ao ponto de poder produzir um produto novo e colaborativo derivado desse contato.

É provável que essas produções de fãs tenham começado a ser produzidas após o lançamento do grande sucesso mundial que foi a série *Star Trek (Jornada nas Estrelas)* criada por Gene Roddenberry em 1966. Nessa época, os fãs que produziam suas *fanfics*, as divulgavam por meio de *fazines* difundidos em organizações de fãs. Porém, não podemos afirmar com precisão dados sobre a primeira *fanfic* produzida.

Juntamente com o computador pessoal (PC), surgem novas formas de pensar e escrever que articulam diferentes

linguagens e novos signos que se constroem a partir da criação de novos significados para os diferentes produtos culturais. (SANTAELLA, 2010). Johnson (2001) compara a dificuldade do ato de escrever um simples bilhete num papel com o esforço feito por um paraplégico ao tentar andar, pois, este seria um dos efeitos ocasionados pela cultura da interface, ou seja, os usuários se acostumam com o meio digital e esquecem o manual, tornando-se muito mais digitadores e não escritores.

É no bojo dessas mudanças, somadas à popularização da internet nos anos 90, que surgem novos meios para a publicação das *fanfics*. Sites ou comunidades virtuais (os chamados *fandoms*) que estimulam através de fóruns a comunicação entre fãs e a produção de textos ficcionais originais, ignorando totalmente a existência dos direitos autorais sobre as obras utilizadas.

Se pensarmos que as comunidades criam mundos próprios, percebemos que é essa atividade cotidiana – que abrange a publicação de textos, a indicação de links, a produção de questões e a expectativa de receber uma resposta não se sabe de quem, a ida e vinda de mensagens, enfim – o que cria, pouco a pouco, um mundo próprio de significação, povoado por seres virtuais: idéias, conceitos, sentidos. O objetivo maior está na sensação de pertencer a um ambiente que todos constroem e compartilham. (COSTA, 2002, p. 71)

Dentre as *fanfics* mais populares destacam-se aquelas relacionadas ao universo de J.K. Rowling. No Brasil, um dos maiores acervos existentes sobre as diferentes versões para a trama da escritora britânica está sob domínio do site *Aliança Três Vassouras*. Porém, em julho de 2009 o site suspendeu suas atividades, tirando do ar todo o conteúdo existente em seu arquivo. Em nota emitida no próprio site⁶, a equipe

5 - Tradução nossa: Subcultures (...) manifest culture in the broader sense, as systems of communication, forms of expression and representation. They conform to the structural anthropologists' definition of culture as 'coded exchanges of reciprocal messages'. In the same way, subcultural styles do indeed qualify as art but as art in (and out of) particular contexts; not as timeless objects, judged by the immutable criteria of traditional aesthetics, but as 'appropriations', 'thefts', subversive transformations, as movement.

6 - Disponível em: <http://www.alianca3vassouras.com> Acessado em: 08/02/2012.

responsável divulgou que ainda este ano (2012) todo o acervo será disponibilizado novamente.

3. A marca Harry Potter e suas *fanfictions*

No final da década de 1990, poucos críticos acreditavam que os livros escritos pela até então estreadora britânica J. K. Rowling⁷ venderiam tanto a ponto de se tornarem *best seller*. Quando o primeiro livro da série; *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, publicado em 1997, foi recusado por diversas editoras antes de ser publicado pela editora Bloomsbury. Julgaram que o livro era muito grande e sem gravuras, de modo que as crianças não se interessariam por sua história complexa, cheia de personagens. O sucesso, porém, contrariando as expectativas iniciais, veio com vários prêmios literários, entre eles o British Book Awards de Livro Infantil do Ano na edição de 1997⁸.

Após sua incursão literária e cinematográfica, a franquia conquistou seu espaço na internet. O universo criado por Rowling ganhou proporção; e os fãs juntaram-se para formar comunidades com mais de 50 mil usuários. Mesmo com o final da série literária em 2007, a maioria dos sites que hospedam as histórias escritas por fãs relacionadas a *Hogwarts* e seus personagens são atualizados com uma frequência mensal.

Atualmente a franquia Harry Potter possui *audiobooks* (gravação em voz alta da leitura dos livros), 8 filmes (que segundo o site *Somos das Masmorras*¹⁰, ultrapassaram juntos a marca de 7 bilhões de dólares nas bilheterias mundiais), uma série de jogos para as mais diversas plataformas (incluindo a portátil), um parque de diversões (*The Wizarding World of Harry Potter*) em Orlando (EUA), além de um site que propõe ampliar a relação entre fãs de um ponto de vista transmidiático.

O *Pottermore* (<http://www.pottermore.com>) é uma criação da própria autora dos livros, em parceria com a Sony e

desenvolvido pela TH_NK. O site é um projeto literário que estimula a leitura de forma interativa, proporcionando aos leitores a oportunidade de reviver a história. O site ainda está em seu formato beta, e só foi liberado para primeiro milhão de fãs que participaram de um concurso cultural.

Segundo relatos dos próprios escritores comentados no blog, os elementos imaginários presentes nas *fanfictions* são os mais variados. Seus autores afirmam não obterem lucro, ressaltando como motivação somente a satisfação e o prazer de escrever textos ficcionais. Prazer também de conhecer pessoas de lugares e até países diferentes, fazendo novas amizades através da conexão proporcionada pela internet. Existem também aqueles fãs que apenas produzem seus textos para colocá-los em *blogs*.

O que percebemos, ao analisar este fenômeno, é que o fã de Harry Potter não apenas recebe passivamente tudo que lhe apresentam. Segundo Jesus Martin Barbero (1997) há uma mediação na relação dos sujeitos com os conteúdos apresentados pelos meios de comunicação. Segundo o autor, os sujeitos fazem uma interpretação dessas histórias “comerciais” para poderem escrever as suas, utilizam meios tecnológicos pra divulgá-las e conectam-se em rede para discutir temas relacionados.

3.1. Os *ficwriters*

No universo das *fanfictions*, construir uma história exige mais do que apenas existir uma série, um livro ou um filme favorito. É preciso que o sujeito cultural faça parte de uma comunidade, de um *fandom*, que é o principal fator que impulsiona a criação (REIS, 2010). Comunidades online de fãs de uma determinada série, filme, programa de TV são denominadas *Fandoms*. Em um *fandom*, os integrantes

7 - Livros de J. K. Rowling: **Harry Potter e a pedra filosofal**. RJ: Rocco, 2000; **Harry Potter e a câmara secreta**. RJ: Rocco, 2000; **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. RJ: Rocco, 2000; **Harry Potter e o cálice de fogo**. RJ: Rocco, 2001; **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. RJ: Rocco, 2003; **Harry Potter e o enigma do príncipe**. RJ: Rocco, 2005; **Harry Potter e as relíquias da morte**. RJ: Rocco 2007. **Animais Fantásticos e Onde Habitam**. RJ: Rocco escrito por [J. K. Rowling](#) sob o pseudônimo de [Newt Scamander](#).

8 - Lista de prêmios disponível no site da editora Bloomsbury: <http://harrypotter.bloomsbury.com/author/awards> Acessado em: 03/03/2012.

10 - Disponível em: <http://somosdasmasmorras.com/harry-potter-ultrapassa-a-marca-de-7-bilhoes-de-dolares-nos-cinemas/> Acessado em: 09/02/2012.

trabalham em conjunto, em forma colaborativa, o que estimula a produção das narrativas e a participação nessa comunidade. Dentro dessa colaboração verificada nos *fandoms*, podemos destacar os *beta-readers*, corretores textuais que cooperam com os autores na criação de suas *fanfictions*.

Com o advento da internet, os *fandoms* passaram a agregar um número cada vez maior de pessoas, rompendo barreiras geográficas e até mesmo linguísticas e a produção de *fanfictions* também cresceu, particularmente na década de 1990. Isso fez com que a prática fosse quase restrita ao gênero ficção científica, onde teria nascido, para a condição de amplamente exercida por fãs de vários outros gêneros, como séries policiais e de suspense, filmes, histórias em quadrinhos, videogames e livros ficcionais. (VARGAS, 2005, p. 24)

O surgimento do microcomputador trouxe consigo uma nova forma de compartilhamento de dados através da rede, este proporcionado pela internet, fazendo surgir assim, uma nova modalidade de textos ficcionais que viriam a superar em popularidade os *fanzines*. Esses textos não são apenas a versão digitalizada dos *fazines* impressos. O fato de agora produzidos e divulgados em comunidades virtuais (blogs, fóruns e sites) estabelece uma mudança na natureza das interações realizadas entre os fãs, uma vez que estas ocorrem agora no ciberespaço. Os consumidores dessas mídias se tornam produtores à medida que interagem produzindo/escrevendo sua própria narrativa ficcional, estes denominados *ficwriters*.

Os fãs que fazem parte dessas comunidades virtuais interagem de maneira dinâmica, comentando os textos que leram e gostaram e deixando estes comentários visíveis aos autores, incentivando-os a melhorarem e continuarem com as postagens. Essa interação entre *ficwriters* ainda é presente no <http://www.floreioseborroes.net>.

Os *ficwriters* ganham experiência na escrita e satisfação pessoal, além de amizade com seus leitores, mas nenhum lucro financeiro. O que garante a longevidade destas produções é a criação de um vasto mundo ficcional, com muitas personagens e que embora mantenha uma relação com a mitologia da

história original apresenta como potencialidade a possibilidade de novas criações. Esses fãs escritores vêem as personagens de J.K. com tal proximidade a ponto de poderem comentar sobre sua personalidade. Muitos veem Voldemort com respeito a sua inteligência comparando-o a Hitler e observando sua falha de caráter.

Podemos dizer de acordo com estas considerações que a longevidade destas narrativas deve-se principalmente pelo seu caráter transmidiático, pois, embora a franquia Harry Potter tenha encerrado suas atividades, a interação com os fãs continua presente no site *Pottermore*.

3.2. Aliança 3 Vassouras

Um dos maiores acervos de narrativas ficcionais produzidas por fãs de Harry Potter é o presente no site *Aliança 3 Vassouras*, que tem significativa participação na divulgação dessas produções no Brasil. O site reúne, classifica e disponibiliza todo o conteúdo na rede.

O *Aliança 3 Vassouras* surgiu com sua primeira versão em novembro de 2002, a partir da união de três sites: *Corujas de Hogwarts*, *Pontas e Almofadinhas* e *Common Welsh Green*, possuía no acervo apenas fotos e algumas *fanfics*. Os dois primeiros sites tratavam de notícias relacionadas ao universo Potteriano e o terceiro era uma escola de magia virtual.

O site, após algum tempo, passou a utilizar o sistema automático *WebFanFics* — hoje *FanFiction.com.br*. Mas, o sistema acabou sobrecarregado, então foram obrigados a sair do ar durante mais tempo além de perderem todo o acervo, que foi recuperado mais de um ano depois. (RAZ; LUCERA, 2008).

Em julho de 2006, foi criado o *The Quibbler*, um *fanzine* com quinze edições, publicadas durante os dois anos de sua existência. Como no universo das *fanfics* há muita polêmica, o *fanzine* foi cancelado, mas os arquivos ainda podem ser encontrados no site *Aliança 3 Vassouras*.

Mesmo que qualquer pessoa pudesse postar sua *fanfic* no site, apenas clicando no menu “envie sua *fanfic*” e seguindo as instruções, existia uma função desenvolvida por integrantes

do *Aliança 3 Vassouras* chamada de *beta-reader*, que pode ser chamado também de corretor gramatical ou revisor. Um *beta* tem como função revisar a história, tanto no que trata de erros ortográficos, quanto no que trata de compreensão, coesão e fidelidade à história original de Rowling. A escolha desses *beta-readers* era feita por uma seleção, na qual os candidatos passavam por duas provas de português.

Além dos *betas*, o site contava com colunistas que escreviam em uma sessão própria. O assunto referia-se ao conteúdo das *fanfics*, sua escrita e sobre teorias acerca das personagens de J.K. Os colunistas ainda davam sugestões de como escrever uma boa *fanfiction*.

No site *Aliança 3 Vassouras* ainda havia um ranking das melhores *fic*s. O visitante após ler a *fanfiction* podia dar uma nota de 0 a 10 à produção. Semanalmente, toda *fic* que conquistava o primeiro lugar ia para a sessão destaque, na página inicial do site (HOME). Os autores destas *fic*s passavam por uma votação para decidir quem seria o próximo a ser entrevistado pelo *Aliança*, atribuindo assim notoriedade ao *ficwriter*.

Apesar de não estar mais no ar o site completo, como foi até 2009, (com corretores gramaticais, colunistas que davam sugestões para os escritores, opção de enviar *fanfic* para publicação), encontra-se disponível na rede uma página do *Aliança* onde estão sendo divulgadas aos poucos as *fanfics* perdidas devido à sobrecarga sofrida pelo sistema que provocou a retirada do site do ar por algum tempo. A nova página entrou no ar no início de 2012, disponibilizando até o momento quarenta e oito das *fanfics* do acervo do *Aliança 3 Vassouras*.

Há uma divisão das orientações e dos formatos das *fanfics* apresentadas no site, conforme representada na tabela abaixo:

ORIENTAÇÕES DAS FANFICS	
Hétero	Narrativa contendo apenas relacionamento heterossexual.
Mista	Narrativa contendo relacionamento homo e heterossexual.
Slash	Narrativa contendo apenas relacionamento homossexual.
FORMATOS DAS FANFICS	
Ficlet	Narrativa de no máximo 1.200 palavras.
LongFic	Narrativa com mais de um capítulo.
SongFic	Narrativa com capítulos contendo letras de música no início ou intercaladas entre o texto.

Tabela 1. Orientações e Formatos das Fanfics

E ainda, outro critério considerado é a faixa etária recomendada para as histórias publicadas, critério este que pode ser encontrado no item “classificação”, ou seja, há *fanfics* que variam de livre até as permitidas apenas para maiores de 18 anos. Essa classificação evidencia a produção das narrativas entre jovens de diversas idades.

Ao analisarmos os elementos que compõem o site, a evolução da sistematização e da produção compartilhada, podemos entender como as *fanfictions* se classificam como uma subcultura que surgiu através das possibilidades trazidas pela cibercultura, potencializada pela transmidiação da franquia através das narrativas criadas pelos fãs de forma colaborativa.

Conclusão

Narrativas transmídia são histórias que se desenrolam em diversas mídias a partir de uma história “original” que serve para aprimorar o conhecimento dos sujeitos, sobre um universo ficcional. Ou seja, temos aqui a série Harry Potter como esse universo e as *fanfics* como as narrativas transmídia que são criadas por fãs e divulgadas através de mídias diferentes. Nosso

estudo destacou especificamente as produções realizadas no site *Aliança 3 Vassouras* e esta nova maneira de interagir dos jovens *ficwriters* com seus leitores e críticos é o que torna este processo criativo fundamentalmente colaborativo.

Portanto a narrativa transmídia é voltada à articulação entre narrativas complementares e ligada por uma narrativa preponderante, sendo que cada uma das complementares é veiculada pela plataforma que melhor potencializa suas características expressivas, principalmente porque hoje seu público tem comportamento migratório ao decidir qual será a sequência narrativa e por quais plataformas. (GOSCIOLA, 2011, p.8)

A potencialidade destas novas criações reside no fato de que neste formato transmidiático, a narrativa original pode ser ampliada, estendida e pode convergir com outras mídias, interfaces e plataformas, conferindo aos seus fãs o caráter de protagonistas. Além disso, constatamos que na produção das *fanfictions* dentro das comunidades de fãs, as denominadas *fandoms*, há uma colaboração estreita entre os autores das *fanfics* e também entre autor e integrantes do grupo especializados para a função de colaborar, denominados *beta-readers*. Toda essa cooperação estimula a participação e permanência dos fãs na comunidade, e também estimula os fãs/autores a produzirem suas narrativas sobre o universo ficcional do Harry Potter que serão criadas e divulgadas pelo e no ciberespaço.

Podemos dizer que os leitores da franquia Harry Potter possuem ao menos dois dos perfis de leitores traçados por Santaella (2011). Antes de ser o leitor imersivo, aquele que interage e faz uso da hipermídia, verificamos o perfil do leitor contemplativo, que lê porque gosta e escolheu a sua leitura. Ao considerar que os livros da série têm poucas (ou quase nenhuma) ilustrações, podemos afirmar que para os leitores a grande fonte de atração é justamente a narrativa e suas características.

Por muito tempo a série Harry Potter ocupou o topo da lista de livros mais vendidos, e quando a história chegou ao fim, as *fanfics* também deveriam terminar, sendo lembradas apenas como um fato de evidência momentâneo. No entanto, os sites

que hospedam essas histórias continuaram a receber novos arquivos.

As obras de Rowling com certeza não são escritas como tratados filosóficos, mas estão repletas de significado filosófico. Elas não são apenas histórias interessantes e bem contadas, mas são também emocional, imaginativa e intelectualmente atrativas. Isso as torna um mapa útil para conduzir leitores através de um terreno com contínuas paisagens filosóficas. (IRWIN, 2004, p.15)

Esta ampla aceitação da narrativa relaciona-se à mitologia da história, fator importante para o desenvolvimento de uma narrativa transmídia de sucesso. “Uma boa história pode ser retransmitida milhares de vezes, desde que se mantenha fiel à mitologia dos personagens” (RENÓ; VERSUTI; GONÇALVES; GOSCIOLA, 2011). Esta forma particular com a qual a trama se desenvolve pode ser um dos motivos que levam o leitor a se identificar e se arriscar no ramo da escrita para expressar através das *fanfics* o que para ele é importante ou ainda o que ele mudaria na história. “Harry Potter mostra como um jovem, vulnerável a todos os medos que todos nós experimentamos, pode superar estas emoções e, com nobreza, seguir adiante para fazer o que deve ser feito”. (IRWIN, 2004, p. 32).

Para justificar a longevidade e grande sucesso da série pudemos verificar que esta possui um universo amplo, com muitos personagens, dando assim abertura para a criação de diversas histórias a partir da narrativa original. O site de *fanfics* mais citado no trabalho foi o (<http://www.alianca3vassouras.com>), que é brasileiro e possui um dos maiores acervos de narrativas produzidas por fãs, tendo por base a história original.

Contudo, percebemos que os *ficwriters* constroem produções próprias em colaboração com colegas, após treinar a escrita com histórias de outros autores. Isso deixa claro que o universo ficcional de Harry Potter está explorando seu potencial transmidiático nas características autorais das ficções produzidas por seus fãs, bem como nas produções feitas pelas grandes empresas de conteúdos midiáticos.

Referências

ALIANÇA 3 VASSOURAS. Disponível em: <<http://www.alianca3vassouras.com>> Acessado em: 08/02/2012.

AWARDS FOR THE HARRY POTTER BOOKS. Disponível em: <<http://harrypotter.bloomsbury.com/author/awards/>> Acessado em: 03/03/2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, (original russo de 1929), 1986.

BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BORELLI, Silvia. **HARRY POTTER: produção, consumo e estratégias de entretenimento**, 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_259.pdf> Acessado em: 26/11/2011.

CAYRES, Vitor. **Harry Potter ultrapassa a marca de 7 bilhões de dólares nos cinemas!**, 2001. Disponível em: <<http://somsdasmasmorras.com/harry-potter-ultrapassa-a-marca-de-7-bilhoes-de-dolares-nos-cinemas/>> Acessado em: 09/02/2012.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FLOREIOS E BORRÕES. Disponível em: <<http://www.floreioseborroes.net/>> Acessado em: 09/01/2012

GOSCIOLA, Vicente. **Narrativa Transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação**, 2011. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/93_VicenteGosciol.pdf> Acessado em: 09/02/2012.

GUIMARÃES, Edgar. **Algo sobre Fanzines**, 2000. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=41&rv=Literatura>> Acessado em: 10/02/2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de pensar**. Tradução: Maria Luísa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

HEBDIGE, Dick. **Subculture: The Meaning of Style**. Nova York: Routledge, 1998.

IRWIN, Willian. **Harry Potter e a Filosofia**. São Paulo: Madras, 2004.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Tradução: Maria L. Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Editora 34, 2001.

LUÍZ, Lúcio. **Fanfiction de Super-heróis das HQs: Intertextualidade e Pastiche**, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0058-1.pdf>> Acessado em: 28/11/2011.

PADRÃO, Marcio. **Leituras resistentes: fanfiction e internet vs. Cultura de massa**, 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/files/15_Marcio.pdf> Acessado em: 25/11/2011.

POTTERMORE. Disponível em: <<http://www.pottermore.com>> Acessado em: 31/01/2012.

RAZ, M. J.; LUCERA, M. **Harry Potter e o surgimento de uma nova subcultura: as fanfictions**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdades COC, Ribeirão Preto, 2008.

REIS, Fabíola S. Figueiredo. **O Fanfiction: a história de fãs para outros fãs**, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/124.pdf>> Acessado em: 29/02/2012.

RENÓ, Denis P.; VERSUTI, Andrea. C.; MORAES-GONÇALVES, E; GOSCIOLA, V. **Narrativas transmídia: diversidade social, discursiva e comunicacional.** Revista Palavra Clave, v. 14, p. 201-215, 2011.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra filosofal.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e a câmara secreta.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e o Cálice de Fogo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix.** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. **Harry Potter e o enigma do príncipe.** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. **Harry Potter e as Relíquias da Morte.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2011.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2010.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZANI, Ricardo. **Intertextualidade: Considerações em torno do dialogismo,** 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewFile/65/25>> Acessado em: 28/11/2011.

LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA LIVRE PORTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF

Claudionor Alves Viana^{1,2}

Resumo

A leitura assume hoje um importante papel na formação pessoal e intelectual do homem, pois ela existe no contexto sócio-histórico, tornando-se ação cultural. É notório que no contexto escolar a leitura e a literatura são pouco significativas para a formação leitora das crianças. Também os programas de formação inicial e continuada para a docência pouca ênfase dão a essas práticas, vigorando ainda uma concepção tradicional. A pesquisa de mestrado concluída na Universidade Federal de Mato Grosso investigou como vem sendo desenvolvidas as práticas de Leitura e Literatura Infantil na sala de aula do 4º ano da Escola Livre Porto Cuiabá, de acordo com os princípios da Pedagogia Waldorf. Foi proposto a seguinte questão: Como a Leitura e a Literatura Infantil vêm sendo trabalhadas nas Práticas Pedagógicas em uma sala do 4º ano da Escola Livre Porto Cuiabá de modo a contribuir na formação do aluno leitor? Pautada na abordagem qualitativa teve como objetivo geral investigar como se desenvolve a proposição pedagógica sobre a Leitura e a Literatura Infantil na turma do quarto ano da Escola Livre Porto Cuiabá. A pesquisa revelou que a literatura infantil presente na prática leitora da professora e dos alunos tem sido fundamental para que estes desenvolvam cada vez mais o letramento literário, porém, o espaço da biblioteca não é frequentado por esses alunos. Os dados revelaram ainda que as concepções de leitura, metodologias aplicadas e a prática pedagógica da professora contribuem significativamente para a formação de alunos leitores.

Palavras-chaves

Leitura; literatura infantil; Pedagogia Waldorf.

Abstract

Reading today has a very important role in shaping and molding a person both personally and intellectually, because it exists in a socio-historical context, thus becoming cultural action. It is a well-known fact that school's context of reading and literature are of poor significance to children's reading formation. Also, the programs for initial formation and continued studies for teaching purposes give little emphasis to such practice, a still traditional conception. In this sense, this research for Masters Degree in the Federal University of Mato Grosso investigates and analyzes how the practices of reading and reading of literature are being developed on fourth-graders at the Livre Porto Cuiabá School, in accordance with the principles of the Waldorf Pedagogy. In order to do this, the following question was considered: How have the Reading and the Children's Literature been worked through in pedagogical practices with fourth-graders at the Livre Porto Cuiabá School in order to contribute for the formation of the readers? Based on qualitative approach, the main objective is to investigate how the pedagogical proposal on Reading and Children's Literature develops in the group of fourth-graders at the Livre Porto Cuiabá School. The data revealed that the present Children's Literature used in the teacher and students' practice has been critical so they can increasingly develop literacy, since literary space of the library is not frequented by these students. The collected and analyzed data showed that conceptions regarding reading, applied methodologies and pedagogical praxis of the teacher contribute significantly to the formation of pupils' reading habits.

Keywords

Reading; children's literature; Waldorf Pedagogy.

1 - Mestrando PPGE - UFMT.

2 - Trabalho redigido com a colaboração de Ana Arlinda de Oliveira.

Introdução

A finalidade deste artigo é apresentar o resultado de uma pesquisa de mestrado concluída do Programa de Pós Graduação em Educação/ UFMT - Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Letramento. Nesta pesquisa investigamos as práticas de Leitura e Literatura Infantil; as concepções teóricas e metodológicas; os procedimentos e conceitos relacionados à Leitura e Literatura Infantil no fazer pedagógico; identificamos os gêneros literários e as estratégias utilizadas nas atividades de leitura da professora em uma turma de 4º ano da Educação Básica, da Escola Livre Porto Cuiabá, em Cuiabá-MT que sustenta sua prática pedagógica nos pressupostos da Pedagogia Waldorf.

A obra literária se apresenta como instrumento de grande importância na formação do indivíduo, ajudando em seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, contribuindo para a constituição leitor bem como possibilitando a compreensão da escrita como meio de comunicação presente em vários espaços por onde circulamos. A leitura tem com finalidade transmitir informações, expressar sentimentos, discutir conhecimentos e ideias, instrumentalizando o ser humano no estabelecimento das relações sociais, na resolução de problemas, na discussão de opiniões etc.

Explicitaremos alguns aspectos da leitura literária, enfatizando que a obra literária infantil possibilita à criança compreender a escrita dentro do universo comunicativo, promovendo a interlocução, fazendo com que ela possa se apropriar da cultura letrada.

Referencial metodológico

A abordagem qualitativa norteou esta pesquisa no sentido de compreender as práticas pedagógicas sobre a leitura e o uso da literatura infantil desenvolvida pela professora da escola Livre Porto Cuiabá.

Lakatos, (1985), assim conceitua pesquisa:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer

um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos (LAKATOS, 1985, p.44).

A pesquisa qualitativa se vale das experiências que podem e devem ser absorvidas a partir das pessoas com quem diretamente trabalha, ou que são observadas, não apenas, ou simplesmente considerando-as como objetos de investigação, e busca uma compreensão de forma minuciosa das situações que envolvem seus entrevistados. Assim, ela a pesquisa qualitativa se desenvolve na forma descritiva e interpretativa da experiência de determinada pessoa ou grupo de pessoas, vivenciadas em seu cotidiano.

Bordam e Biklen citam (Guba, 1978, Wolf, 1978) para enfatizar a investigação qualitativa em educação afirmando que:

A investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que normalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, etc. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.17).

De acordo com Bauer & Gaskell (2002, p.68) “A finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões, pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Nesse sentido, podemos dizer que para esses teóricos a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e, é conduzida em múltiplos contextos. Na escola e na vida encontramos grande multiplicidade de pessoas e de modos de viver, de pensar e ser diferentes.

Pádua (2003) buscando dar uma definição a respeito de pesquisa, assim a caracteriza como:

Toda atividade voltada para a solução de problemas como atividade de busca, indagação, investigação

inquirição da realidade; é a atividade que vai nos permitir no âmbito da ciência elaborar um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos que nos auxiliem na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 2003, p.31).

Assim, as características da investigação qualitativa têm contribuído com os avanços da pesquisa qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994) estão basicamente constituídas da seguinte forma:

1. O ambiente natural é a fonte direta dos dados na pesquisa qualitativa é onde há interação do investigador com os sujeitos, com o espaço de investigação por compreender que as ações são melhor compreendidas quando estas se dão em seu ambiente .
2. A investigação qualitativa permite uma compreensão mais clara sobre o estudo relacionado ao objeto da pesquisa. Possui caráter descritivo abrangendo o lócus da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos através dos dados que se levanta da realidade.
3. Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produto. O interesse do pesquisador está em retratar como um determinado problema se manifesta nas atividades e nas interações cotidianas.
4. A preocupação com os dados não é o de confirmar suas hipóteses, os quais tendem a ser analisados pelos investigadores de forma indutiva. As abstrações são construídas nessa característica ao passo que os dados vão se agrupando.
5. Os investigadores qualitativos estão constantemente a questionar os sujeitos de sua investigação o qual se preocupa com a compreensão das indagações sobre as pessoas e suas vidas. Por isso estão constantemente a questionar os sujeitos de sua investigação.

Portando, no processo de investigação qualitativa, o investigador, baseado na realidade, deve possuir uma visão abrangente dos aspectos social, cultural e político, procurando considerar suas estratégias metodológicas da ação investigativa.

Problema da pesquisa e objetivos

O problema proposto para a pesquisa foi: - Leitura e a Literatura Infantil vêm sendo trabalhadas nas Práticas Pedagógicas em uma sala do 4º ano da Escola Livre Porto de modo a contribuir na formação do aluno leitor? O objetivo geral foi investigar e analisar como acontece a proposição pedagógica das professoras sobre a Leitura e a Literatura Infantil na sala de aula da 4ª ano da Escola Livre Porto Cuiabá MT, de acordo com os princípios da Pedagogia Waldorf e como esta tem contribuído para o processo de construção de conhecimento e formação do leitor.

Outros objetivos também foram importantes no sentido de conseguir respostas no percurso da investigação, a seguir mencionados:

- Investigar as concepções e práticas que permeiam o fazer pedagógico das professoras, dando enfoque à Leitura e na Literatura Infantil.
- Observar a aplicabilidade metodológica das professoras ao desenvolver as atividades em sala de aula.
- Analisar se a prática metodológica das professoras em relação à Literatura Infantil possibilita a construção da autonomia e formação de leitores, ampliando assim o letramento das crianças.
- Identificar os gêneros literários que circulam na sala de aula.
- Refletir como têm sido construídas as práticas pedagógicas relacionadas à Leitura e à Literatura Infantil por meio dos princípios da Pedagogia Waldorf na Escola Livre Porto Cuiabá e como estas têm contribuído para o processo de construção de conhecimento de seus alunos.

O lócus da pesquisa

A Escola Livre Porto Cuiabá, situada em Cuiabá-MT, oferece atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Escola definiu sua filosofia a formação de indivíduos participantes e capazes de atuar crítica e criativamente em

todos os âmbitos da vida pessoal, familiar, profissional, social e espiritual no sentido de promover uma contínua construção de si mesmo, do meio e das relações homem-meio, orientados pelos valores cristãos universais. Tem como cerne o impulso crítico para a Humanidade, de onde se originam os valores espirituais trabalhados na mesma que são alicerçados no Amor, Justiça, Igualdade, Liberdade etc.

A Escola Livre Porto Cuiabá resume sua filosofia nos seguintes itens:

- O Homem, obra prima da Criação na Terra, ser dotado de corpo, alma e espírito, necessitam de respeitar e ser respeitado no seu desenvolvimento natural, para que possa fluir na plenitude de suas potencialidades.
- Como parte integrante do universo, submetido às mesmas leis que o regem, o Homem é um ser capaz de evoluir, transformando, impulsionando positivamente o mundo ao seu redor.
- A pessoa é o centro do processo educativo e o currículo, metodologia e didática são meios de propiciar um desenvolvimento saudável para crianças e jovens, onde a informação acontece de forma mais ampla, carregada de vida, dada a imagem de Homem e de mundo que permeiam a Pedagogia.

O processo de aprendizagem cultiva o equilíbrio do Pensar, Sentir e Querer humanos, evitando todo e qualquer processo unilateral, optando pela aquisição de conceitos móveis, passíveis de evolução, contextualizados, artisticamente compartilhados.

Pressupostos teóricos

A pesquisa desenvolvida sobre a leitura e literatura infantil teve como teóricos importantes Chartier (1995) com estudos sobre as práticas de leitura, Abramovich (1997), Oliveira (2005). Outros teóricos se fizeram presentes por abordar questões relevantes sobre a Leitura e Literatura, entre eles: Paulo Freire (2008), Magda Soares (1999); Kleiman (2002 e 2004), Bakhtin (2006) que discute a linguagem como interação e os gêneros do discurso.

Os teóricos como Tobias Richter (1995); Rudolf Lanz (1998); Rudolf Steiner (1988e2000) e Bernard Lievegoed (1994) foram utilizados como base para explicitar a Pedagogia Waldorf, tratando da abordagem antropológica e percorrendo todos os planos ontológicos que compõem o ser humano desde o nascimento.

Abramovich (1997, p.16) ressalta “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. A autora concebe que as crianças em contato direto com o livro, ao fazer a leitura buscam na imaginação construir fatos imaginários e se posicionar com suas concepções de mundo.

Os livros de literatura infantil são instrumentos importantíssimos, pois ajudam despertar a imaginação não somente das crianças que não sabem ler ou escrever, uma vez que a partir deles a criança é capaz de produzir e reproduzir a própria história, dentro de uma versão única, a sua.

Oliveira (2005, p.127), ao se referir à literatura afirma que ela não é um veículo para a instrução moral ou cívica, mas como ela é parte da própria vida, educa com ela, com altos e baixos, luzes e sombras.

Zilberman ao tratar a função da literatura infantil, apresenta a linguagem como um dos elementos adequados para a conquista da compreensão do real.

A linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento: “o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição do saber (ZILBERMAN, 2003, p.45,46).

A literatura infantil pode proporcionar à criança uma compreensão ampla da sociedade como um todo, partindo das problemáticas contidas nas obras.

Podemos, assim, começar a compreender a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ser leitor é o meio para conhecer os diferentes tipos de textos, de vocabulários. É uma forma de ampliar o universo linguístico. Para o “contador” de histórias, cabe o prazer de interagir com a leitura ao mesmo tempo em que oportuniza este prazer para os seus ouvintes. De acordo com Oliveira (2005, p. 130), as histórias ouvidas na infância criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve ou entre quem lê e o livro que tem entre as mãos. Esse é um instante de interlocução em que os saberes conseguem interagir. Cademartori, referindo-se à leitura afirma que,

...adquirindo o hábito da leitura a criança passa a escrever melhor e a dispor de repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições não podem oferecer (CADEMARTORI, 2006, p.19-20).

Silva (2005, p. 95) corrobora com a autora ao afirmar que “O ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente”.

A leitura nos permite estar em contato com a leitura do outro. Nesse sentido é necessário que o educador tenha aguçada sensibilidade para que possa, na relação direta com os alunos, perceber suas dificuldades, seus anseios, as interrogativas e buscar intervir de forma consciente, consistente e satisfatória, conduzindo-os ao desenvolvimento fluente de leitura. Oliveira (2005) amplia a discussão ao afirmar que

A leitura é para o leitor oportunidade de aquisição de uma cultura geral. Nesse sentido, talvez seja preciso refletir que nem tudo que o adulto julga útil como aquisição de conhecimentos, valores e regras, estão no

campo dos interesses da criança, mas que dentre os bens culturais de uma sociedade existem saberes relevantes e irrelevantes, que cada leitor vai discernindo, à medida do desenvolvimento do seu processo. (OLIVEIRA, 2005, p. 119).

Oliveira comentando sobre a leitura no contexto escolar atual, expressa que em função de ser objeto da cultura, fruto da necessidade humana, a leitura pode tornar-se, tanto instância com possibilidade libertadora quanto veículo para a doutrinação e alienação da consciência, quanto pode ser forma de expressão para a mudança da mentalidade social (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

Assim, a leitura apresentada na concepção e nas práticas sustentadas pela Pedagogia Waldorf, se mostra de forma significativa, pois no exercício da leitura com os alunos a professora atribui sentido às atividades atingindo uma dimensão que vai além de decodificar a palavra. No vivenciar as práticas na sala de aula, a leitura se apresenta de maneira concreta, real e a atividade de leitura nessa perspectiva possui sentido, pois ela é viva.

Essa pedagogia foi introduzida por Rudolf Steiner em setembro de 1919 em Stuttgart, na Alemanha, com a primeira Escola Waldorf, visando atender os filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf – Astória. Na atualidade sua orientação filosófica tem inspirado parte do universo educacional.

Diferentemente de outras teorias pedagógicas a Pedagogia Waldorf se baseia fundamentalmente numa observação íntima do ser criança e tudo que se faz necessário de um modo geral ao desenvolvimento infantil. Para atingir a formação do ser humano, seus pressupostos pretendem atuar no desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno. Preza pela interação de seus alunos em uma realidade social e lida com fatos e situações concretas para dar significado ao que se faz, imbuído num contexto real em que vive o aluno.

Essa pedagogia tem como meta principal proporcionar aos alunos o despertar harmonioso de todas as suas capacidades, seja na esfera física, emocional ou espiritual com vistas ao desenvolvimento integral. Por meio desse método, que vem

modificando substancialmente os conceitos de educação escolar no mundo, jovens e crianças desenvolvem a criatividade, a auto estima e o discernimento para o pensar objetivo e uma visão mais ampla e completa do mundo.

A Pedagogia Waldorf possui um campo de aplicação que se estende do ensino fundamental até o ensino médio. No ensino fundamental com a idade de sete anos e no ensino médio com idade de dezoito anos. Como suas características nunca se esgotam por possuir vários detalhes possui em si uma que é considerada como o princípio do sistema Waldorf que é: “a de ser um corpo vivo, suscetível de assumir formas e aspectos diferentes de acordo com as circunstâncias reais e concretas de um determinado meio social, de um país, de uma legislação vigente em matéria de Educação” (LANZ, 2005, p.115).

Na perspectiva sociointeracionista, na qual se fundamentou este estudo, a leitura é concebida como um processo de interação entre o leitor e o texto. O primeiro busca realizar os objetivos informacionais a que se propõe ao ler determinado texto. É o leitor quem constrói o significado do texto, entendido como uma construção que envolve o texto, e os conhecimentos (Solé, 1998, p. 22). Foi constatado que na pedagogia Waldorf a leitura acontece por meio de diferentes vivências que se manifestam pela audição de música, recitação de poemas, dramatizações, teatro e, ainda por meio da compreensão de textos visuais, o que vai ao encontro das práticas sociais de leitura. Sokolov, (1995) a esse respeito informa que:

Os professores Waldorf começam o ensino da leitura através do cultivo, na criança, do sentido da linguagem e de suas capacidades em formar imagens mentais. (...) As crianças cantam e recitam um vasto repertório de canções e poemas que muitos acabam decorando. As crianças vivenciam um mundo interior de que elas estão desenvolvendo as mais importantes capacidades necessárias para a leitura compreensiva, para ler e entender. Elas aprendem naturalmente e alegremente (SOKOLOV, 1995, p.23).

De acordo com Richter (2002, p.119) “a prática de leitura e da escrita no 4º ano está ligada, pelo conteúdo, e com

frequência também formalmente aos conteúdos das primeiras classes”. Esse mesmo autor ressalta que dessa maneira “os alunos deparam com textos que já conhecem, já ouviram, já brincaram, já exercitaram sua sonoridade”.

Conforme concebe os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 61) a Literatura infantil é considerada o material mais adequado para um contato prazeroso da criança com a leitura por concentrar inúmeros atributos, entre os quais se destacam a qualidade da arte gráfica (ilustração e texto), o contexto imaginário, a diversidade de informações inerentes ao cotidiano e à afetividade da criança, etc. Na história, a criança se projeta momentaneamente nos personagens e penetra no mundo da fantasia, vivenciando um contato mais estreito com seus sentimentos e elaborando seus conflitos e emoções. Desta maneira, ela cresce e se desenvolve. A história funciona como uma ponte entre o real e o imaginário.

A análise de dados

Para coleta e posterior análise de dados foram utilizados o questionário e entrevista gravada com a professora. Foi aplicado primeiramente um questionário para informações gerais quanto a dados pessoais, formação e dados profissionais cujo objetivo era identificar o perfil da professora que trabalha com a turma do 4º ano da Escola Livre Porto Cuiabá. A entrevista gravada apresentou três tópicos: o primeiro referentes à formação leitora; o segundo referente às concepções e práticas a partir dos pressupostos da Pedagogia Waldorf e o terceiro referente às práticas de leituras.

Ainda para a coleta, observei as aulas ministradas pela professora de classe que trabalha com as diversas áreas do conhecimento, especificamente leitura, literatura e língua portuguesa.

Resultados

Respondendo ao problema desta pesquisa, por meio dos objetivos traçados, observação em sala de aula e entrevista gravada foi possível encontrar respostas referentes à prática pedagógica da professora quanto à leitura e literatura infantil no fazer pedagógico na sala do 4º ano da Escola Livre Porto Cuiabá.

Bem! Como agora estou dando aula para os menores, eu gosto mais das leituras... Que se referem a eles - da literatura infantil. Então, eu gosto... Gosto muito de Monteiro Lobato, eu gosto muito de Ziraldo, eu gosto muito de Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo. Então, eu estou assim nesse momento voltada para a literatura infantil (NUB).

A leitura da literatura infantil foi citada pela professora como uma de suas preferências de leituras. A professora mencionou que sua leitura pessoal está bastante voltada para a pedagogia Waldorf. Citou a leitura da literatura infantil enaltecendo seu gosto por alguns autores.

Ao citar de sua experiência com a leitura na infância a professora explicou sua relação com a leitura dizendo:

A minha experiência na realidade, a minha infância não foi rica em leitura. É, fui adquiri-la bem mais tarde. Não foi uma experiência rica em leitura (NUB).

Hoje... Sim porque hoje eu me empenho mais na leitura. Eu me dedico mais à leitura. E me preenche muito mais também. Acredito que seja uma questão do amadurecimento. Então, hoje me considero uma boa leitora (NUB).

A professora citou que se considera boa leitora dando a seguinte resposta:

Hoje... Sim, porque hoje eu me empenho mais na leitura. Eu me dedico mais a leitura. E me preenche muito mais também. Acredito que seja uma questão do amadurecimento. Então, hoje considero uma boa leitora (NUB).

A prática da professora em relação à leitura foi sendo construída ao longo de sua trajetória profissional, mais especificamente durante o curso de Letras, em sua formação inicial, e foi ampliando seu repertório de leituras nos cursos de formação continuada, que acontecem na escola, relacionados

à Pedagogia Waldorf, nos momentos de troca de experiência e reuniões pedagógicas.

Em sua prática pedagógica a professora demonstrou firmeza e postura na condução de suas aulas, ministrando de forma que gerasse interesse nos alunos. Numa rotina organizada, desenvolveu suas aulas de modo a produzir conhecimentos, exigindo questionamentos, indagações, participando junto e sugerindo.

Bom, eu sempre procuro passar para meus alunos algumas coisas: primeiro, que através da leitura nós podemos fazer viagens maravilhosas. E nós conseguimos fazer com que nossa imaginação cresça a cada dia mais. Então, a leitura, para mim, vem fazer com que o ser humano cresça, não para fora, mas para dentro. Ela te faz pensante. Então, a leitura é de extrema importância para cada ser humano, para que a pessoa cresça, para que a pessoa possa se transformar. A leitura transforma o leitor, o que é fundamental (NÚB).

Em seu fazer pedagógico a professora apresenta concepção de que a leitura pode estar relacionada ao fator desenvolvimento do imaginário, ao comparar a leitura como viagem maravilhosa, embora esta tenha uma visão romântica sobre a leitura. Por outro lado, ela acredita na leitura como instrumento de transformação interior, que desperta sentimentos e valores, tais como: solidariedade, dedicação, humildade. Mostra ainda uma concepção, que se próxima da sociointeracionista, de que a leitura torna o leitor crítico, sendo este capaz de se posicionar e de argumentar em diferentes situações sociais e culturais.

Foi observado que a prática da professora possibilita amplamente a construção da autonomia e formação de leitores, utilizando diversas estratégias de leitura, em que os alunos a realizam de diversas maneiras, tais como: leitura silenciosa, oral, dramatização da leitura realizada, produção de textos escritos e através de desenhos. Também foi constatada a circulação de diversidade de gêneros do discurso. Os gêneros mais frequentes, na prática da professora, e trabalhados com os alunos, foram os tidos como gêneros primários, como relatos e

diálogos, pois permitia que a oralidade acontecesse sempre de forma organizada em sala de aula.

Ah! Eu sou muito poética! (risos) Eu gosto muito de poesia. Eu acho os contos maravilhosos. A poesia e os contos são riquíssimos para mim (NUB).

São várias, a que eu mais gosto é a dramatização, porque através da dramatização praticamente ele coloca tudo que ele viu no livro. Quando você dá a liberdade para a criança dramatizar aquilo que ela leu (...) para mim é algo fantástico, porque a criança se coloca, naquele momento, diante de tudo que ela leu e que ela compreendeu da leitura. Então, a dramatização para mim é o principal. A questão da interpretação. Depois vai para o registro no caderno. Depois da dramatização vai recontar essa história. Na dramatização estão recontando e ao recontar é outra maneira. E ao registrar no caderno como interpretou, outra maneira (NUB).

Os gêneros literários frequentemente se fizeram presentes na prática da professora, tais como: contos, poemas, músicas, teatro. Dentre esses, os mais aprofundados foram os poemas e o teatro. As dramatizações vinham sempre posteriormente à leitura de um livro. Outros gêneros se fizeram presentes, tais como o bilhete trabalhado quando surgiu um bilhete feito por um aluno, convidando os colegas para irem ao *shopping*. A professora explicou a estrutura de um bilhete de um modo geral sem, no entanto, ter aprofundado numa atividade prática. A professora poderia ter explorado mais esse gênero.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu conhecer a concepção filosófica que sustenta a Escola Livre Porto Cuiabá em Mato Grosso, por intermédio da prática docente vivenciada por uma professora, a qual vem desenvolvendo um ensino com vistas à formação intelectual e integral do homem no contexto social. É nesse processo social, educativo e cultural que o aluno vai construindo sua própria identidade.

Nas observações da prática da professora e na em suas falas percebeu-se que há uma grande preocupação com o desenvolvimento intelectual do aluno onde as professoras utilizam metodologias e desenvolvendo práticas de leitura que permitam a construção de sua autonomia, bem como a aquisição de novas habilidades e competência da linguagem relacionada ao letramento e formação do leitor. Embora, o espaço da biblioteca não seja frequentado por esses alunos.

Pode-se concluir que a prática pedagógica desenvolvida pela professora possibilita aos alunos construir seu caminho rumo a uma formação leitora proficiente, e que estes possam paulatinamente tornar-se a cada dia leitores mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade, por se mostrarem convictos da importância que tem a leitura na vida das pessoas, e um reconhecimento do papel que a escola desempenha em suas vidas.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gosturas e Bobices** - São Paulo: Scipione, 1997.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADERMATOTI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica projeto e relatório, publicações e trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1985.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da criança**. Cuiabá-MT: Entrelinhas/EdUFMT, 2005.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**. Abordagem Teórico Prática. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984 e 2005.

SOKOLOV, Bárbara. **Há mais na leitura que os olhos podem ver**. Trad. Edigar Alves. IN: STEINER, Rudolf. "The Kingdom of Childhood". Introductory Talks on Waldorf. *Great Barrington, MA*: Education Anthroposophic Press Inc., 1995. Disponível em: <http://www.federaçãoescolaswaldorf.org.br/artigos/artleitura.htm>.> Acesso em: 17/01/2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003

O CINEMA COMO LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DO ESPAÇO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Marcelo Vicentin¹

Jackeline Rodrigues Mendes¹

Resumo

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), implantou no ano de 2008 o projeto “O Cinema vai à Escola – A Linguagem Cinematográfica na Educação” como parte de um projeto maior: Cultura é Currículo, que visa propiciar aos alunos atividades culturais como complemento às atividades pedagógicas praticadas no espaço escolar, com a finalidade de os alunos aprimorarem seu senso estético e sua atitude crítico-reflexiva. Para o cinema, assim como para outras artes, se pressupõe funções sociais e a sua utilização na formação escolar do aluno de ensino médio. Procurando compreender como essa proposta pode ser observada à luz das questões contemporâneas tais como: identidade, currículo e globalização e qual a formação esse projeto destina aos alunos e ao grupo escolar, decidimos pela leitura dos textos introdutórios do material destinado às escolas, particularmente ao professor. Para essa discussão, fundamentamo-nos nos estudos sobre globalização e identidade de Bauman (1999, 2005), na concepção entre cinema e pedagogia de Duarte (2002), nos estudos culturais de Hall (2006) e nas teorias pós-críticas de Silva (2011).

Palavras-chave

Cinema; educação; currículo; identidade.

Abstract

The Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), implemented in 2008 the project “O Cinema vai à Escola – A Linguagem Cinematográfica na Educação”, as a part of a larger project Cultura é Currículo, which aims to provide students cultural activities as a complement to pedagogical activities practiced in the school environment, in order that students enhance their aesthetic sense and their critical and reflective attitude. To cinema, such as other arts, social functions are assumed and its use in upbringing of the high school student. Trying to understand how this proposal can be seen in light of contemporary issues such as: identity, curriculum and globalization and which training this project designs for students and the school group, we decided by the reading of the introductory texts of the material for schools, particularly to the teacher. For this discussion, we based in studies of globalization and identity of Bauman (1999, 2005), in the conception between cinema and pedagogy of Duarte (2002), in the cultural studies of Hall (2006), in the post-critical theories of Silva (2011).

Keywords

Cinema; education; curriculum; identity.

1 - Universidade São Francisco – USF.

1. Introdução

Este texto pretende apresentar algumas reflexões sobre a proposta de inserção de obras cinematográficas como apêndice curricular. Nesse sentido é entendido como um material de apoio as atuais mudanças curriculares do sistema educacional do Governo Estadual de São Paulo, implantadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), com a finalidade de apresentar novas metodologias para o Ensino Médio. Essa proposta incide tanto sobre a formação do professor como a do aluno. Considerando a produção desses sujeitos nas práticas discursivas que circulam nos documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação, pretendemos desenvolver uma análise sob o olhar das teorias curriculares e dos estudos culturais.

Para essa discussão, abordamos a temática curricular a partir das teorias pós-críticas, que discutem as relações de poder que atravessam as escolhas do que deve ou não ser ensinado aos alunos. O espaço escolar se constitui assim, no lugar em que dispositivos são organizados e utilizados para moldar os sujeitos ao modelo que se considera ideal para assumir diferentes papéis sociais (SILVA, 2011). Dos estudos culturais aborda-se aspectos relacionados às discussões sobre a contemporaneidade e a globalização, visando analisar os efeitos desses processos nas relações entre os sujeitos e as reorganizações sociais (BAUMAN 1999, 2005; HALL, 2006; WOODWARD, 2000). Nesse movimento pretendemos apontar como sujeitos e instituições deslocam os eixos de sustentabilidade da sociedade moderna.

Por fim, nos interessa problematizar as possibilidades pedagógicas de instrumentos artísticos, particularmente o cinema, através de obras que procurem reproduzir histórias que abordem as mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas do século XX e XXI. Pois o cinema, ao retratar aspectos de uma sociedade em transformação, torna-se uma prática social tão importante para a formação cultural e educacional das pessoas como a leitura de obras literárias, filosóficas, entre outras.

Para atingir nosso objetivo, tomamos como corpus de análise o documento oficial intitulado Caderno de Cinema do Professor

Um/2008, através dos textos introdutórios, distribuídos entre: apresentação do projeto, assinados pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo, pelo Presidente e pela Diretora de Projetos Especiais da FDE; a proposta dirigida aos professores e sem assinatura. Esses textos estarão representados por recortes analisados e discutidos mais adiante.

2. Cinema e currículo: entrecruzamentos na sociedade contemporânea

O cinema nasce oficialmente em 1895, em Paris, como instrumento e meio que, ao todo instante, dialogará com a modernidade. Se fosse apenas uma máquina, um instrumento científico, uma curiosidade, como imaginada pelos seus criadores, os Irmãos Lumière, nasceria com a data de sua morte impressa em sua própria estrutura, algo particular à modernidade.

Este destino aparentemente certo se tornou incerto pela ação humana: ao perceberem na máquina algo além de suas engrenagens, enxergaram num metabolismo luminoso, a chama que proporciona vida ao que estava congelado pelo tempo. A representação da vida, primeiramente cinza, desbotada e muda, aos poucos se torna falante e colorida.

Essa máquina, um Frankenstein amado pela humanidade, tornou-se uma velha e célebre contadora de histórias, com mais de cem anos. Durante esse período, imagens e sons, proporcionaram milhares de histórias: mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e científicas de uma sociedade em transformação, notadamente do século XX, no qual o cinema triunfou como maior representação artística.

Assistir filmes, como a educação, “constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente” (DUARTE, 2002, p. 14), pois a educação escolar é ímpar, mas não única na formação humana, cabendo também a outros meios, entre eles os artísticos e os midiáticos, transmitir e transformar o conhecimento, e, assim, possibilitar às pessoas acesso a padrões e valores que norteiam uma determinada sociedade.

Logo, o cinema carrega em si uma natureza eminentemente

pedagógica se aproximando de funções e expectativas presentes nas propostas da educação escolarizada. Nessa perspectiva, o cinema ao associar-se às atividades escolares, torna-se uma experiência potencialmente importante para a formação social dos sujeitos da escola, interferindo na formação “de saberes, identidades, crenças, valores e visões do mundo” (DUARTE, 2002, p. 102).

Mas não apenas as histórias da modernidade o cinema há de contar. Esse diálogo se dá também com a pós-modernidade, o mundo contemporâneo e globalizado. Momento esse particular que para Bauman (1999) alterou as estruturas e a organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais até então estabilizadas. O mundo se pôs em um movimento cada vez mais acentuado, e espaços antes conhecidos foram colocados abaixo pela virtualização das trocas, primordialmente do dinheiro e da informação. Assim, cada vez mais, diminui-se o tempo real no processo de comunicação, tudo se torna próximo e acolhedor, e barreiras vão deixando de existir para aqueles que tenham acesso aos meios e a produção de informação. Para os demais, distantes desse mundo, tudo se fragmenta, se quebra, se distancia.

É neste mundo movediço e veloz que, cada vez mais, se vivencia uma crise de identidade, pois identificar a si e o outro em momentos de constante transformação, torna-se cada vez mais complexo o reconhecimento dentro de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Como sujeitos vivemos em um momento de instabilidade e de deslocamento. Para Hall (2006), esse sujeito pós-moderno se contrapõe ao sujeito iluminista que permanece, ao longo de sua existência, imutável; e ao sujeito sociológico, formado no diálogo entre o meio social e o seu eu interior.

Esses sujeitos em crise estão e são moldados pela escola através do currículo, uma seleção sobre uma gama de conhecimentos já existentes, lugar onde se discute qual conhecimento deve ser ensinado e o que os alunos devem saber. Para Silva (2011), a composição e a prática curricular implicam no desenvolvimento de identidade(s), ou seja, ao escolher o que se deve ser ensinado, diretamente está se escolhendo que protótipo de sujeito é ideal e desejado para a

formação e ocupação dos espaços sociais. Logo, o currículo ao tratar de uma questão identitária e construtora de sujeitos, pode ser entendido como um conjunto de saberes e práticas que instituem os modos de vida e os sujeitos do espaço escolar, e compreendendo o cinema como um artefato cultural e como tal formador de identidade, tomamos a definição de Silva (2011, p. 148-9) para cultura:

um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

Como representação cultural, o cinema se configura como espaço para a produção de sentidos e discussão das relações de poder tecidas no currículo, possibilitada pela exposição de diferentes representações de sujeitos - dos sertões às metrópoles, dos grupos sociais aos étnicos - nas suas mais diversas identidades e diferenças.

O corpus proposto para esse trabalho identifica na linguagem cinematográfica uma possibilidade curricular e, como tal, formadora de identidade. Ao considerarmos o cinema como um artefato cultural e como tal um produtor de significados, o percebemos como um campo de significação da contemporaneidade e da globalização, um articulador de identidade cultural e social para os diferentes grupos presentes no espaço escolar. Logo o cinema, assim como a cultura, é um jogo de poder.

Nesse primeiro passo, procuramos apresentar o cinema como instrumento pedagógico e curricular confrontá-lo com sua importância estética e histórica, e, ao mesmo tempo, promover o diálogo com teorias que discutam sobre o mundo atual, pós-moderno e globalizado. Um mundo de mil personagens,

identidades fracionadas e múltiplas, que se traduz na dificuldade de autoreconhecimento.

3. Possíveis diálogos entre cinema e educação

A adoção do projeto O Cinema Vai à Escola – A Linguagem Cinematográfica na Educação - parte de um projeto maior: Cultura é Currículo, que visa propiciar atividades culturais: teatro, música etc - tem sua importância medida pelo ineditismo ao associar a linguagem cinematográfica ao currículo escolar, promovendo a discussão de aspectos gerais sobre a vida e o mundo contemporâneo, e aprimorando o senso crítico-reflexivo de professores e alunos através de conhecimentos práticos e estéticos sobre o cinema. É, justamente, por acreditar numa função social para o cinema que buscamos refletir sobre sua importância no universo escolar.

O cinema não é somente diversão e entretenimento, assim como não somente os saberes escolares formam os sujeitos e promovem a socialização dos alunos. Logo, reconhecemos a compatibilidade entre o cinema e a educação, por percebermos a escola não como única, mas “uma das muitas formas de socialização de indivíduos humanos, como um entre muitos modos de transmissões de conhecimento, de constituição de padrões éticos, de valores morais e competências profissionais” (DUARTE, 2002, p.16). O governo do Estado de São Paulo também reconhece essa situação ao afirmar no texto introdutório escrito pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo: “Como a literatura, o cinema é capaz de nos tornar seres humanos melhores” (CASTRO, 2008, p. 4).

Do mesmo modo que as competências de ler e escrever preparam o aluno para a vida social, os objetos artísticos também o fazem. O cinema, em particular, por ser, ao mesmo tempo, indústria e arte, objeto de consumo e linguagem artística; por atravessar o século XX interferindo no processo de criação e realidade do mundo, também (re)organiza a vida, o conteúdo, o currículo do mundo e do espaço escolar, atravessando o aluno com questões e olhares múltiplos sobre um mundo cada vez mais múltiplo de olhares e práticas, constituindo identidades

que são (re)formadas a partir de representações, que Woodward (2000, p. 17), define como

práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Tomar o cinema como fonte de conhecimento para além da percepção de elementos históricos e geográficos, é reconhecê-lo não somente como diversão e entretenimento. Na França, o cinema tem sua importância reconhecida na formação cultural e educacional das pessoas, visto que é “entendido como legítima forma de expressão cultural, (...) e sua difusão integra os objetivos da educação nacional” (DUARTE, 2002, p. 17-8). Dessa forma o cinema deixa de ser um elemento externo e secundário às práticas escolares e à formação de identidades, assumindo um novo papel: o de promover competências para ver - conjunto de informações sociais e culturais, mas também cinematográficas.

E essa parece ser uma das intenções do projeto, visto a manifestação de Castro (2008, p. 4), ao afirmar que “não se trata apenas de aprender mais e melhor os conteúdos curriculares, mas também de ampliar os conhecimentos em relação à própria linguagem cinematográfica – saber como ver e apreciar filmes dos mais diferentes tipos e não apenas veiculados pelos canais de televisão”. Lima & Arantagy (2008, p. 5), reafirmam o pensamento da Secretária de Educação ao descreverem a função e a intencionalidade do material enviado as escolas ao abordar “o cinema, seus códigos e artifícios com o intuito de apurar o olhar reflexivo do aluno espectador”.

Assim, o projeto põe o cinema em diálogo com a educação e, conseqüentemente, com o currículo. O documento reconhece o cinema como uma possibilidade para a prática pedagógica, como também as relações entre o cinema e a formação social, compreendendo as possibilidades da análise do discurso filmico na construção de saberes. Isso leva o uso da linguagem cinematográfica para além do mero entretenimento, pressuposto esse defendido por Duarte (2002, p. 106):

Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (...) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e informação.

4. Cinema, currículo e identidade(s)

Ao propor a inserção do cinema como ponto de apoio ao currículo da rede estadual de educação, o Governo do Estado antecipa e pressupõe uma determinada formação para o aluno. Visto que currículo é o espaço em que se discute qual conhecimento deve ser ensinado e o que os alunos devem saber, ao determinar uma seleção de filmes, tal escolha pré-determina uma quantidade de saberes e representações que, sob o olhar do projeto, são um conjunto de conhecimentos já existentes.

Mas currículo não é apenas espaço de um legado tradicional, resumido a uma grade curricular ou uma lista de conteúdos que procuram englobar um determinado saber, mas também é um espaço de reprodução das relações sociais de poder e de estruturas sociais. Sob os pressupostos das teorias pós-críticas, o currículo se expande para além dos muros que fora confinado pelas teorias tradicionais. De acordo com Silva (2011, p. 150), o currículo “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documentos de identidade”.

Assim, currículo se trata de uma questão identitária e construtora de sujeitos. Logo a proposta de inserção do mundo cinematográfico no espaço escolar traz em seu bojo, entre múltiplas possibilidades, uma formação identitária para o aluno, que pelo exposto no projeto deverá se pautar para além da formação estética cinematográfica, em um sujeito reflexivo sobre o mundo atual que o circunda, visto que a proposta se preocupa em articular

o currículo escolar com questões socioculturais da atualidade de uma maneira instigante. Os roteiros para discussão dos filmes convidam reflexão, sugerem pontos de vista para observação, lançam temas para debates, criam polêmicas que desafiam estudantes e professores a encontrar respostas e buscar explicações e, principalmente, formular novas perguntas para entender mais sobre o mundo. (LIMA & ARANTANGY, 2008, p. 5)

A proposta apresentada pelo Governo do Estado de São Paulo mostra-se em consonância com a formação juvenil, um dos objetivos expostos pela LDB, lei n° 9394/96, ao atribuir a importância da ampliação da experiência estética e cultural dos alunos. Desta forma se espera que a escola desenvolva o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa questão pode ser identificada pela preocupação observada com a seleção dos filmes.

Assim, a seleção dos títulos teve como critérios primeiros a reconhecida qualidade estética do filme, sua potencialidade para o estabelecimento de relações significativas com objetos de conhecimento de áreas curriculares e sua capacidade de provocar leituras e reflexões críticas sobre o mundo. (CADERNO DO PROFESSOR UM, 2008, p. 9)

Entretanto, não é a um mundo qualquer que esse aluno está exposto e sobre o qual deverá realizar o difícil processo de reflexão e compreensão para nele inserir-se. É um mundo

que perdeu o esteio sobre o qual repousava seus alicerces e fundações, um mundo em que a solidez tornou-se líquida. Este é o mundo contemporâneo, pós-moderno e globalizado. É importante notar que não há como escapar ao momento presente. Ele é parte, quer queiramos ou não, das nossas vidas, alterando a noção de espaço e tempo da modernidade. Global e local são as novas palavras postas em prática pelo movimento, voluntário, ou não, das nossas percepções, que Bauman (1999, p. 7) define como “o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo ‘globalizados’ – e isso significa basicamente o mesmo para todos”.

Na globalização, os limites antes conhecidos foram colocados abaixo e o movimento da informação, do capital e dos corpos têm a liberdade de circular por onde lhe for conveniente. A mobilidade “tornou-se o fator de estratificação mais poderoso e mais cobiçado, a matéria de que são feitas e refeitas diariamente as novas hierarquias sociais, políticas, econômicas e culturais em escala cada vez mais mundial” (BAUMAN, 1999, p. 7). Com o realinhamento da produção de significados e valores, se acentua a ruptura e o distanciamento nas sociedades, e com isso, uma progressiva separação e exclusão espacial.

É nesse mundo onde as relações humanas se tornam distantes e descompromissadas, que o projeto Cinema Vai à Escola propõe promover aos alunos, como também a todo ambiente escolar. Um momento diferenciado em que somente o discurso da modernidade não é capaz de tratar de temas que lhe são caros e para alcançar esse objetivo a Secretaria de Educação propõe o uso do cinema e da linguagem cinematográfica como ferramenta articuladora do currículo com temas atuais, além de discutir e aprimorar o senso crítico-reflexivo sobre a vida na contemporaneidade.

“Ao convidar o cinema para vir à escola, esta Secretaria reafirma sua disposição em articular questões polêmicas e relevantes da contemporaneidade como currículo e a sua concretização em sala de aula. (...)”

Assuntos delicados e complexos como preconceito, violência, exclusão social, sexualidade, injustiça, entre tantos outros, fazem parte do cotidiano dos jovens e de seus professores que, como todos nós, tem dificuldades em lidar com eles. Os filmes permitem que nos aproximemos deles de uma maneira ímpar: testemunhamos situações chocantes, que nos obrigam a refletir, observamos modos de vida, que nos aguçam a curiosidade, presenciamos diálogos, que nos despertem para o nosso próprio preconceito” (CASTRO, 2008, p. 3).

O diálogo proposto pelo projeto encontrará dentro do espaço escolar um sujeito pós-moderno, fragmentado e composto por volúveis identidades, envolvido por uma multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural, que entre contradições e improvisações, não permitem uma identidade fixa, permanente e estática. Para Hall (2006, p.19) “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Esse sujeito fragmentado da pós-modernidade se reflete na fragmentação da ordem social anteriormente constituída. O mundo se rearticula e se acelera nas mudanças promovidas pela globalização. As antigas estruturas sociais são alteradas para que possam comportar as multiplicidades de vias interligadas no espaço e da fragmentação temporal, criando a impressão de descontinuidade e descentramento. Como consequência, para os indivíduos e para a sociedade, não há mais uma identidade mestra que organize o mundo, mas a desorganização dessa numa multiplicidade de identidades que mudam de acordo como o sujeito é personificado pelos novos movimentos sociais e pelas diferenças que o constituirão. Hall (2006, p. 7) define esse momento.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada

‘crise de identidade’, é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Assim, identificar-se a si e ao outro nesse momento de transformação, reconhecer-se dentro de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, a que nos acostumamos a utilizar como recorte de classificação identitária e social, não mais é suficiente nessa configuração da contemporaneidade. Como sujeitos, em um momento de crise, vivenciamos a

perda de um ‘sentido de si’ estável e chamado, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9)

Nos textos introdutórios do projeto, à escola é reservado o papel de construção de identidades crítico-reflexivas que, de certo modo, teriam a oportunidade de reconstruir as relações humanas, a partir da conscientização do processo de desumanização desencadeado pela globalização. Para isso, pensa-se o uso dos mecanismos da arte, aqui em especial o cinema, para promover a interação e o diálogo entre as múltiplas formas de representação da sociedade. Para tanto, o projeto defende no Caderno do Professor Um (2008, p. 9) define a importância em “privilegiar a diversidade, seja em relação a temas, a escolhas estéticas de seus realizadores, à representatividade de momentos da história ou à origem dos realizadores”.

Cabe lembrar que um filme, além de uma gramática particular, um conjunto de elementos (planos, luz, som e montagem), um sistema de códigos diferentes de outros processos culturais como a escrita, com uma narratividade criada dentro do contexto em que é visto e/ou produzido, pode também ser um elemento de exclusão. Tomando como exemplo o cinema produzido e exportado por Hollywood, tem-se um modelo de narratividade que prioriza uma determinada

identidade fixa: “o olhar masculino, branco, ocidental e, sobretudo, heterossexual” (DUARTE, 2002, p. 55.).

Mas não somente desse olhar hollywoodiano é feito o cinema e o projeto propõe uma diversidade de olhares, ao promover uma fragmentação através de diferentes formatos narrativos, gêneros e nacionalidades, possibilitando que determinadas convenções cinematográficas não se estabeleçam como únicas e padronizadas, visto que propõe e se permite discutir um mundo amplo, de múltiplos olhares. E tão fragmentado como a leitura da obra artística é o mundo contemporâneo, constituído por múltiplas identidades.

Cabe repetir que o cinema, além de objeto de consumo e entretenimento é também arte, e como tal implica na “reflexão sobre valores, realidades, ideologias, sentimentos, enfim sobre a vida e sobre o mundo (...). Evidentemente, não existe uma única leitura de uma obra de arte” (CADERNO DO PROFESSOR UM, 2008, p. 9).

5. Considerações finais

Nesse artigo, preocupamo-nos em analisar o projeto O Cinema Vai à Escola – A Linguagem Cinematográfica na Educação desenvolvido pela SEE e FDE, para utilizar os recursos da linguagem cinematográfica no âmbito escolar, promovendo o desenvolvimento e os olhares dos alunos e do grupo escolar como um todo sobre os problemas do mundo contemporâneo e globalizado.

Defendemos que o cinema deva ser incorporado ao ensino, pois circunda em nosso meio social e faz parte da vivência dos alunos e para que não se torne “mais um filme”, deve ser compreendido como política educacional e cultural, transmissão de conhecimento e de valores morais e éticos, auxiliando na construção de valores e conhecimentos. Para tanto, cabe lembrar que o cinema foi um elemento transformador do homem do século XX, que “jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento” (HOBSBAWM apud DUARTE, 2002, p. 18).

Entretanto, há alguns questionamentos a serem levantados em relação à apresentação do projeto. Inicialmente, refere-

se à questão de que a educação formal, através do currículo, estabelece determinadas relações de poder na formação do indivíduo, baseando-se na manutenção de uma ordem já pré-estabelecida pela organização social, o cinema, dentro dos muros escolares, acaba sendo colocado como elemento aglutinador dessa ordem, como apresentado no Caderno do Professor Um (2008, p. 9):

Os filmes que você recebeu foram selecionados tendo-se em vista sua potencialidade como recurso para diversificar e tornar mais interessante o tratamento de conteúdos curriculares. Atribuindo igual importância, pretende-se a ampliação da experiência estética e cultural dos alunos, de forma que a interação com esse material contribua para o trabalho da escola de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, um dos objetivos do Ensino Médio, definidos para a formação dos jovens e pela LDB n° 9394/96”.

Ver o cinema como arte e não como um elemento complementar ao currículo, vê-lo como potência transgressora e de resistência cultural, (re)significador de conceitos antes estabelecidos e determinados, seria uma possibilidade para alcançar os objetivos apresentados pelo projeto. Como também, olhar para o cinema através do seu imenso campo de representações, de possibilidades para a organização e socialização do mundo, pela diversidade de maneiras de transmissão do conhecimento, de valores morais e éticos.

Em segundo lugar, os pressupostos de uma construção de identidades crítico-reflexivas tal como é apresentado no projeto, podem ser relacionadas as perspectivas teórico-críticas onde “o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (SILVA, 2010, p. 250). Indo para além dos pressupostos críticos, em uma perspectiva pós-estruturalista se procura estabelecer um olhar diferenciado sobre o sujeito, para além do sujeito consciente, centrado, cognitivo. O cinema, objeto artístico e industrial, e como tal campo de

poder, na escola poderia possibilitar novos papéis para alunos e professores, (re)dimensionando as relações de poder, agindo naquilo que as teorias pós-críticas do currículo, de acordo com Silva (2010, p. 250) promovem:

Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriabilidade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-se em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória.

Em terceiro lugar, é possível identificar uma não percepção pelos textos do projeto de que o universo escolar é um universo múltiplo e fragmentado, composto pelas mais diferentes identidades, uma vez que foi posto em movimento pela globalização. Por mais louvável que seja a iniciativa da SEE e da FDE, deve-se reconhecer que os muros escolares não mais isolam a escola e seus habitantes dos problemas atuais. A escola apresenta solidez apenas na arcaica estrutura física de seus prédios, ademais tudo se liquefaz, inclusive os muros e os cadeados que permitiriam a escola isolar-se como uma ilha. No mundo contemporâneo esse isolamento é um disfarce, por compreender que os problemas, as diferenças e o outro estão fora do espaço escolar, quando na verdade, eles estão e são o espaço escolar.

Questionando-se os pontos centrais do projeto, reconhecemos a importância do uso da história e da linguagem cinematográfica, e compreendemos que o silêncio que paira sobre os muros escolares, poderia ser questionado, a partir de uma outra abordagem, para nós pós-crítica e pós-estruturalista, uma vez que entendemos que

o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que parou de questionar-se. Não formular certas questões é extremamente perigoso, mais do que deixar de responder às questões que já figuram na agenda oficial; ao passo que responder

o tipo errado de questões com frequência ajuda a desviar os olhos das questões realmente importantes. O preço do silêncio é pago na dura moeda corrente do sofrimento humano. Fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar à deriva e viajar. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos. (BAUMAN, 1999, p.11)

A estrutura escolar foi e ainda está constituída e organizada no momento e modelo da modernidade, diferentemente ao que hoje nos encontramos. Se anteriormente o Estado, como um porto onde reinava a segurança, determinava e vigiava as regras que abasteciam a sociedade, em que ter uma identidade era uma sensação de pertencimento a algo muito maior que o indivíduo.

Esse Estado, de acordo com Bauman (2005), teve seus muros implodidos e em seu lugar colocou-se outro, pós-moderno e líquido formulado por conceitos diferentes de modernidade, entre eles o enfraquecimento da nacionalidade associado à desilusão e à incerteza para com mundo contemporâneo. Dos tijolos e pedras caídos dos antigos muros, a sociedade reconstrói suas identidades e necessidades de pertencimento. Vive-se um sentimento ambíguo, pois nada se mantém fixo, tudo se movimenta, dos corpos à informação, e por mais que se queira manter parado, tudo se movimenta ao seu redor. O desmanche do antigo porto proporcionou uma miríade de novos mares e portos para atracamento, porém, ao mesmo tempo, a sensação de um mar infinito, sem margens visíveis aos olhos, um salvo-conduto aos momentos de tormenta, uma casa que nos recolha.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: consequências humanas**. (Trad.) PENCHEL, Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. (Trad.) MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Caderno de Cinema do Professor: um. São Paulo: FDE, 2008, p. 9-12

CASTRO, M.H. Guimarães de. **O Cinema Vai à Escola para Ampliar o Currículo**. Caderno de Cinema do Professor um. São Paulo: FDE, 2008, p. 3-4.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad.) SILVA; LOURO, Tomaz T.; Guacira L.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Fábio B. S. de; ARATANGY, Claudia R. Aprender com Emoção, Suspense e Aventura. **Caderno de Cinema do Professor um**. São Paulo: FDE, 2008, p. 5-6.

SILVA, T.T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. (Org.) SILVA, T.T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 73-102.

_____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. (Org.) SILVA, T.T. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 247-258.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WOODWARD, K. “Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual”. SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-71.

REFLEXÕES SOBRE A PÁTRIA, SOBRE OS PAIS: UMA LEITURA DA CINEMATOGRAFIA BRASILEIRA RECENTE

Marcelo Vicentin¹

Jackeline Rodrigues Mendes¹

Resumo

No momento histórico atual, vivemos uma crise em que prerrogativas antes estabelecidas na modernidade deslocam-se de seu eixo inicial e incidem sobre os sujeitos e a sociedade estilhaçando as referências identitárias constituídas nos múltiplos espaços de linguagem. Dentre as diversas possibilidades de linguagens e leituras que são colocadas na contemporaneidade, o cinema se apresenta, também, como um lugar de produção e reprodução dessas identidades fragmentadas. O cinema, fruto e motor da modernidade, como um “espelho” do mundo procura reproduzir o momento presente através de diversas abordagens e personagens: uma delas, o adolescente e suas crises, e entre elas; a família. Procurando estabelecer uma relação entre “as crises”, assemelhando à figura paterna à figura do Estado, decidimos pela leitura de dois filmes sobre adolescentes e para contribuir com essa discussão, fundamentamo-nos nas observações sobre o cinema brasileiro da retomada de Avellar (2007), nos estudos sobre globalização de Bauman (1999) e nos estudos culturais de Hall (2006).

Palavras-chave

Cinema; identidade; globalização.

Abstract

In the current historical moment, a crisis in which we live prerogatives established before the modern move its axis and the initial focus on the subject and society shattering the identity references made in multiple areas of language. Among the various possibilities of language and readings that are presented in contemporary cinema presents itself also as a place of production and reproduction of these fragmented identities. The cinema, fruit and engine of modernity, as a “mirror” of the world seeks to reproduce the present moment through various approaches and characters: one, the teenager and its crises, and among them, the family. Looking to establish a relationship between “crises”, similar to the father figure to the figure of the State, decided by the reading of two films about adolescents. This discussed is based on observations of Avellar (2007) about on the return of Brazilian cinema, in studies about globalization of Bauman (1999) and the cultural studies of Hall (2006).

Keywords

Cinema; identity; globalization.

1. Introdução

Este texto pretende apresentar algumas leituras e reflexões sobre a contemporaneidade, particularmente sobre o processo de globalização, a partir de uma comparação proposta por Avellar (2007) no texto *Pai, país, mãe, pátria*, em que a ausência da figura paterna em alguns filmes por ele analisados² e a ausência do Estado como provedor do bem estar social. Essa análise avançará um pouco mais no tempo e utilizará dois filmes – *As Melhores Coisas do Mundo* e *Antes que o Mundo Acabe*, respectivamente dirigidos por Lais Bodanzky e Ana Luiza Azevedo, duas mulheres. Ambos tratam do universo adolescente, que além das crises e dúvidas habituais à idade, têm em comum a ausência da figura paterna nesse momento crucial que é adolescência.

O desenvolvimento desse texto se dará: a) nos estudos culturais da contemporaneidade, visto que o momento histórico da globalização atua sobre o indivíduo, alterando as relações dele para com a sociedade e si próprio, deslocando os eixos de sustentabilidade da sociedade moderna; b) pela relação entre pai e Estado através dos conceitos da globalização e do neoliberalismo, que se afasta e reduz cada vez mais o ideal de bem estar social proposto na modernidade, bem como a flexibilização das antigas fronteiras territoriais, interferindo no modo de vida e interesses da população local.

Para atingir nosso objetivo, constituiremos como *corpus* os filmes *As Melhores Coisas do Mundo* (2010), de Lais Bodanzky e *Antes que o Mundo Acabe* (2009), de Ana Luiza Azevedo. O texto se organizará em três partes: *Da tela para a realidade* que apresenta breve consideração sobre os textos que darão suporte a este artigo; *Antes que acabem com as coisas do mundo*, que apresenta os filmes e se procura interpretar as relações entre a família (particularmente o pai) e o Estado; e as *Considerações finais*.

2. Da tela para a realidade

A novidade no cinema reside na ilusão; ver algo na tela que sabemos de antemão não corresponder à realidade, mas

tomá-lo como verdadeiro, real. Temos a impressão de que a vida acontece a nossa frente, como se fosse nossa a história a ser contada, assim “no cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda força” (BERNADET, 1983, p. 13).

Ao aceitarmos a ilusão como algo real, um momento da vida congelado e, que através de um mecanismo luminoso, ganha movimento novamente, podemos, através do cinema, reinterpretar a História e as repercussões sociais, culturais, econômicas e políticas contadas através de imagens e sons. Assim, através do cinema podemos tomar contato com diferentes aspectos e possibilidades sobre a humanidade, bem como produzir diferentes olhares sobre um filme. Logo em um filme de adolescentes em crise com a família e com o mundo, podemos ver também as relações que constituem a sociedade, o governo, o país.

O cinema, nascido em uma sociedade que propôs transformar os meios de produção, as relações de trabalho e a vida, hoje arte para entreter e/ou refletir, busca através de seus olhos mecânicos capturar retratos de um mundo diferente àquele que o criou. Um mundo em que a organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais até então estabilizadas na modernidade (pai do maquinismo cinematográfico), vêm-se modificadas pela globalização. Agora, na contemporaneidade, o mundo se pôs em um movimento ininterrupto, fragmentando e descentrando antigas verdades estabelecidas outrora. Essa mobilidade, introdutora de um novo paradigma, colocou em xeque as singularidades que anteriormente constituíam/construíam nossas identidades. Nessa nova organização, o tempo real se liquefaz nos processos de comunicação, tudo se torna próximo, mas não acolhedor; limites territoriais vão sendo transpostos por aqueles que tenham acesso aos meios e à produção de informação. Alicerces e fundações, muito antes construídas e símbolos de uma eternidade, jazem sob a fluidez das águas dos oceanos.

Nesse mundo movediço e veloz, os sujeitos se encontram em crise de identidade, pois se identificar nesse momento de transformação, reconhecer-se dentro de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que nos acostumamos

2 - Esses filmes representam um momento particular no cinema brasileiro, conhecido como “retomada”, com o retorno da participação do Estado através de leis de incentivo e verbas destinadas à produção cinematográfica, após o desmonte das estruturas de financiamento, produção e exibição promovida pelo governo Collor.

a utilizar como o recorte de classificação identitária e social, não mais é suficiente para esse momento da pós-modernidade. Como sujeitos nos vemos em um momento de instabilidade, de deslocamento e descentralidade.

O *corpus* proposto para esse trabalho trata de um momento de instabilidade, a adolescência, turbinada pela pós-modernidade. Nos filmes selecionados buscamos semelhanças com este momento de crise, relacionando-os com a crise que vive os Estados-Nações; logo, a sua população. Escolhemos a linguagem cinematográfica como o start de nosso texto, por considerá-la um artefato cultural e como tal um produtor de significados, um definidor de identidade, um campo de significação na contemporaneidade e na globalização.

3. Antes que acabem com as coisas do mundo

“O cinema é a arte de olhar pela câmera, criando, por meio da ligação com o cenário, uma reflexão sobre o homem no mundo.”

Luiz Carlos Merten

O cinema, como outras artes, promove a possibilidade de conhecermos o processo contemporâneo que nos atravessa, através de histórias e momentos comuns que se esboçam, permitindo conhecer e refletir sobre a relação do país e do mundo com a história e com as identidades que se formam na contemporaneidade.

Em *As Melhores Coisas do Mundo* (2010), de Lais Bodanzky, e *Antes que o Mundo Acabe* (2009), de Ana Luiza Azevedo, temos a oportunidade de observar o cinema brasileiro falando sobre o universo adolescente, algo não usual, descobrindo a necessidade de falar sobre e com esse mundo tão particular que é a adolescência, um lugar aparentemente inacessível aos adultos; período entre a infância e a maturidade, de transformações rápidas e momentâneas, como a globalização. Lerina (2010, p. 63-4), observa as dificuldades que o cinema tem em incorporar as transformações juvenis.

Extremamente identificados com um universo de referências culturais volátil, em estado de permanente

e veloz modificação, os jovens facilmente podem aparecer desfocados quando retratados pelo nosso cinema – cujo esquema de produção demanda pelo menos três a quatro anos entre a concepção e a exibição de um filme. Não é apenas o rosto desses protagonistas que muda: tudo o que o filme pretendia registrar (o comportamento, os valores, os gostos estéticos) pode ser alterado sensivelmente durante o processo de produção da obra, impedindo mesmo que os espectadores se identifiquem com os jovens personagens na tela.

As Melhores Coisas do Mundo é um filme que abarca um pouco de tudo sobre as múltiplas identidades do adolescente pós-moderno: drogas, sexualidades, amor, fetiche midiático, ética. Mano (Francisco Miguez) tem de enfrentar os problemas decorrentes da separação dos pais, com um componente a mais: uma relação homossexual, em que o pai abandona a família para viver com o namorado; como também as dificuldades do ambiente escolar, a depressão do irmão, a perda da virgindade, a busca de um amor estável numa sociedade instável.

Antes que o Mundo Acabe, conta a história de Daniel (Pedro Tergolina) que se defronta com o reaparecimento, por cartas, do desconhecido pai biológico, um fotógrafo que viaja pelo mundo procurando retratar os mais diferentes povos. Além da figura paterna, há outros problemas comuns a outros milhares de adolescentes: as dúvidas sobre o futuro, o fim do primeiro amor, os hormônios em ebulição, a incompreensão dos seus sentimentos pelos demais.

Nesses filmes, estão presentes os problemas essenciais do adolescente, um mixto de angústias, incertezas, insegurança e sofrimento - o primeiro amor, o núcleo familiar em crise, o descontentamento como o mundo – midiaticizados pelos novos instrumentos que os jovens têm a sua disposição: de celulares a redes sociais turbinadas pela internet.

A figura do pai é emblemática nesses dois filmes, pois é o momento de transição/subjetivação da adolescência para as personagens em que a ausência (o pai que se separa da mãe para viver um novo relacionamento; o pai que nunca conheceu o filho e, por cartas, procura reativar esse contato) e/ou a presença (as personagens substitutas do pai biológico, pais adotivos, que

percebem os dramas, mas não representam a imagem paterna, e sim, a de um amigo que sempre se coloca à disposição para tentar ajudar na solução dos conflitos e angústias) se torna o objeto que interfere diretamente nos problemas que se desenvolvem durante o filme.

O cinema é uma janela, um espelho do mundo e como a contemporaneidade permitiu a formação de núcleos familiares diversos e diferentes aos construídos pela modernidade, nos filmes a figura paterna, central na configuração moderna, além da ausência física e emocional, é substituída pela figura da mãe, que assume o duplo papel de ser mãe e chefe da casa, do clã, aquela que deverá impor limites e ter todas as soluções para os conflitos vividos pelos adolescentes. Além disso, reforça a constituição materna do núcleo familiar e, subsequentemente, o esvaziamento do universo masculino: um pai assume seu amor por outro homem; o outro assume os trabalhos domésticos no lugar da mulher que trabalha fora e sustenta a casa.

Avellar (2007, p. 226), ao analisar alguns filmes brasileiros realizados entre os últimos anos do século XX e o início do século XXI, momento que ficou marcado como retomada do cinema nacional, procurou demonstrar o esvaziamento da figura paterna nesses filmes, o esvaziamento da figura paterna no país, o esvaziamento do Estado.

Na medida em que nos filmes da década de 1960 as relações familiares e os traços individuais dos personagens apareciam fora de foco, para que eles pudessem ser compreendidos enquanto representações da cena política e social, para deslocar o conflito do particular para o geral, na mesma medida, nos filmes que começamos a fazer na década de 1990 o foco parece se concentrar no individual e nas relações familiares, para que os personagens possam ser sentidos enquanto reafirmação da cena política e social no individual, na família: o pai como o país. Quando em *Abril Despedaçado*, os dois pais se encontram no velório do filho de um deles morto pelo filho do outro, se comportam como Chefes de Estado reunidos para discutir a paz, ou uma trégua, depois da perda de muitos soldados numa guerra.

Esse momento cinematográfico dialoga com o momento histórico, pressentindo que a organização da família e do Estado, montada sobre os sólidos ideais da modernidade, apresentavam rachaduras e que, aos poucos, essas figuras ainda utilizavam a força concedida pelo cetro/centro que os imbuí de poder. Porém aos olhos da corte revelam-se como meras figuras representativas de uma realidade não mais existente, que

revela-se uma das características centrais do pai nos recentes filmes brasileiros, característica que faz dele uma representação/reprodução do poder, do Estado, do país, no espaço familiar: opressor que se explica para si mesmo como protetor, ele é um opressor violento, sim, mas impotente (AVELLAR, 2007, p. 228)

Se no limiar do século XX e no início do século XXI o poder patriarcal, o Estado forte e responsável por todos seus filhos, o Estado-Nação construtor de políticas de bem estar social e das identidades de seus cidadãos, vê suas estruturas se desmancharem em pleno ar sob o efeito da globalização e da pós-modernidade; como esse Estado, os alicerces familiares centrados numa única possibilidade de existência: na unicidade de pai e mãe unidos até que a morte os separe, formadores das referências juvenis, torna-se fragmentária, múltipla, em que, como em *As Melhores Coisas do Mundo* e *Antes que o Mundo Acabe*, os pais, os adultos são apenas coadjuvantes, ou seja, os adolescentes perdem as referências outrora presentes no núcleo familiar, na projeção de um porto seguro no futuro, na capacidade de sonhar. Avellar (2007, p. 228), ao comentar os filmes de Murilo Salles (*Nunca Fomos tão Felizes*, 1983, e *Como Nascem os Anjos*, 1996), compara a ausência do pai com a ausência de país, ao afirmar:

Um e outro país distantes, ausentes, que saíram de casa e, para proteger a si mesmos, não querem mais saber dos filhos, ou que abandonam os filhos para que eles cuidem da própria vida como bem entendem, mudam de cidade, mudam de país. O outrora protetor/controlador/opressor, de repente, trocou a ditadura pelo neoliberalismo.

O movimento neoliberal é o processo econômico da globalização, que como a violenta espiral de um furacão, não permite que nada e ninguém lhe escape. Assim se faz presente, quer queiramos ou não, nas nossas vidas, alterando a noção anterior de espaço e tempo da modernidade. Com o impulso das velozes redes de compartilhamento de dados e informação, o mundo se ressignifica em global e local, novas palavras postas em prática pelo movimento, voluntário ou não, das nossas percepções. Para Bauman (1999, p. 7), a globalização é irreversível.

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos.

A velocidade seja no deslocamento dos corpos, seja no deslocamento da informação, também vem alterando as relações humanas, pois ao encurtarem as distâncias, mero produto social, sofrem mudanças de significação. Como, cada vez mais, diminui-se o tempo real no processo de comunicação, tudo se torna próximo e acolhedor, e barreiras vão deixando de existir para aqueles que tenham acesso aos meios e à produção de informação. Para aqueles que estão distantes dos meios e da velocidade dos acelerados processos de comunicação, tudo se fragmenta, se quebra, se distancia. Antigas relações que mantinham comunidades e criavam identidades entre seus habitantes se findam, já que

os mais recentes desenvolvimentos tiveram imensos resultados gerais. Seu impacto na interação social – associação/dissolução – foi amplamente assinalado e descrito em detalhe. Assim como se nota a “essência do martelo” somente quando ele se quebra, agora vemos com mais clareza do que nunca o papel desempenhado pelo tempo, o espaço e os meios de utilizá-los na formação, na estabilidade/flexibilidade e na extinção

de totalidades políticas e socioculturais. As chamadas “comunidades intimamente ligadas” de outrora foram produzidas e mantidas, como agora podemos ver, pela defasagem, entre a comunicação quase instantânea dentro da pequena comunidade (...) e a enormidade de tempo e despesas necessários para passar a informação entre as localidades. Por outro lado, a atual fragilidade e curta duração das comunidades parece ser sobretudo resultado da redução ou completo desaparecimento daquela defasagem: a comunicação intracomunitária não leva vantagem sobre o intercâmbio entre comunidades, uma vez que ambos são instantâneos (BAUMAN, 1999, p. 22).

Esse momento histórico atua sobre os indivíduos, alterando as relações deles para com a sociedade e consigo. Algo que Hall (2006, p. 7) chama de “crise de identidade”. Antigas certezas e concepções sociais que não mais comportam os sujeitos formados na modernidade tardia e na globalização, deslocando os eixos de sustentabilidade da sociedade moderna.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade”, é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O sujeito pós-moderno, assim como as famílias, é fragmentado e compõe-se por volúveis identidades, na multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural, que entre contradições e improvisações, não permitem uma identidade fixa, permanente e estática, “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL apud HALL, 2006, p. 13). A fragmentação do indivíduo na pós-modernidade se reflete na fragmentação da

ordem social anteriormente constituída. O mundo se rearticula e se acelera pelas mudanças promovidas pela globalização. As antigas estruturas sociais são alteradas para que possam comportar as multiplicidades de vias interligadas no espaço e da fragmentação temporal, criando a impressão de descontinuidade e descentramento. Como consequências, para os indivíduos e para a sociedade, não há mais uma identidade mestra que organize o mundo, mas uma desconstrução dessa para uma multiplicidade de identidades que mudam de acordo como o sujeito é personificado pelos novos movimentos sociais e pelas diferenças que constituirão o sujeito. Com o realinhamento de produção de significados e valores, se acentua a ruptura e o distanciamento nas sociedades, e com isso, uma progressiva exclusão espacial, separação e exclusão.

O conceito de unidade familiar e da adolescência, como momento de transição entre duas extremidades muito bem definidas, assim como o conceito de ordenação dos Estados, nasceram com a modernidade, bem como a espacialidade bem definida pelas fronteiras. Dentro dos limites estabelecidos podiam se impor regras e normas que ditavam o desenvolvimento e a soberania da nação, visando preservar a autonomia e soberania executiva e legislativa, bem como as fronteiras que limitavam o território. Esse estado moderno apoiou-se num tripé que unia a militarização, a economia e a cultura, percebido por Bauman (1999, p. 69-70) como

necessários para sustentar a instituição e a manutenção da ordem administrada pelo Estado. Uma eficiente capacidade ordenadora era impensável a menos que apoiada na capacidade de defender com eficiência o território contra os desafios de outros modelos de ordem, tanto internos como externos ao reino; na capacidade de fazer balanço da *Nationalökonomie* e de reunir recursos culturais suficientes para sustentar a identidade e a distinção do Estado através da distinta identidade dos seus súditos.

A modernidade construiu países, construiu famílias, onde as coisas tinham significados e pareciam firmemente controladas. Também desenvolveu conceitos como: civilização, desenvolvimento, convergência, consenso, além da ideia de

universalização. Já na pós-modernidade e na globalização, este conceito ordeiro de mundo jaz por terra, visto que se transmite, profundamente, a ideia e o caráter “indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (BAUMAN, 1999, p. 67).

A globalização transformou o mundo com a destruição da sustentação do estado moderno, logo da família constituída nesses alicerces. O enfraquecimento político dos Estados perante a nova ordem global produz Estados fracos, reduzidos a cães de guardas do poder econômico global, e não mais ordenadores das relações sociais e culturais de sua territorialidade.

O conceito de nação é também de pertencimento e, por mais diferentes que as pessoas sejam (sexo, raça, cor, credo), buscase a integração dessas diferenças no discurso da representação nacional, contornando as diferenças e criando possibilidades de pertencimento único a uma “identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59).

A globalização promoveu o deslocamento das identidades culturais ao pluralizá-las, constituindo novas possibilidades e variedades de identificação, reordenando os espaços, o tempo e as fronteiras nacionais, interconectando o mundo. É nesse novo jogo global de identidades que se movimenta, aquilo que Robins e Bhabba, de acordo com Hall (2006, p. 87-9), definem como “Tradição”, uma tentativa de recuperar a “pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” e, seu oposto, “Tradução”, uma releitura das tradições, um produto, fruto de negociações, composto e pertencente a diferentes culturas interconectadas.

Assim, como sujeitos, nos vemos num momento de crise, de perda do completo sentido de si, de uma estabilidade anterior. Os ventos do momento presente individualizam a sociedade, que recusa vínculos com o passado e perspectivas para o futuro. Wisnik (apud AVELLAR, 2007, p. 235), no folheto de divulgação do filme Terra Estrangeira, comenta: “Já se disse de vários modos que no Brasil vive-se a falta crônica da figura do pai, aquele instaurador da lei que põe limite ao gozo e confere nome aos sujeitos”.

4. Considerações finais

“A adolescência traz consigo a descoberta da injustiça, o desejo da independência, o desmame afetivo, as primeiras curiosidades sexuais. É, portanto, a idade crítica por excelência, a idade dos primeiros conflitos entre a moral absoluta e a moral relativa dos adultos, entre a pureza do coração e a impureza da vida, é enfim, do ponto de vista de qualquer artista, a idade mais interessante a ser iluminada”

François Truffaut

Nesse artigo, preocupamo-nos em analisar a constituição do Estado contemporâneo e globalizado, estabelecendo uma analogia com a figura paterna presente em dois filmes recentes: *As Melhores Coisas do Mundo* e *Antes que o Mundo Acabe*, respectivamente dirigidos por Lais Bodanzky e Ana Luiza Azevedo.

As crises habituais da adolescência, na construção de sua identidade pelas quais os adolescentes passam, são retratadas nos filmes com o acréscimo do conflito proporcionado pela figura paterna, também em transformação. Pais e filhos são uma representação dos conflitos que vive o Estado contemporâneo, constituído mais por ausências e papéis coadjuvantes em relação às propostas de sua constituição dentro da modernidade.

A globalização pôs tudo em movimento, dos Estados às famílias. A juventude cada vez mais isolada e individualizada, presa a um presente que nega as referências passadas e a quem, em determinado momento, será dada a continuação deste em um futuro a se construir, herdar e constituirá esse mundo.

O futuro é incerto como a adolescência. São momentos de metamorfose e transformações, momentos a serem iluminados para que permaneçam acesos valores morais e éticos identificados com este universo múltiplo e fragmentado, composto pelas mais diferentes identidades, do outro. Cabe a reflexão de Merten (2010, p. 79) sobre o destino do adolescente Mano, principal personagem do filme de Lais Bodanzky: “O belo dessa história é que o amor de um irmão (Mano) salva o outro e mantém a família ligada, senão realmente unida, após a separação”.

5. Referências

AVELLAR, José Carlos. Pai, país, mãe, pátria. **Revista Alceu: Revista de Comunicação, Cultura e Política da PUC-Rio**. Disponível em: http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/Alceu_n15_Avellar.pdf. Acesso: 02 de agosto de 2011.

BERNADET, Jean-Claude. O que é cinema. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: consequências humanas**. (Trad.) PENCHEL, Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad.) SILVA; LOURO, Tomaz T.; Guacira L.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LERINA, Roger. Antes que a juventude acabe. **Teorema: Crítica de Cinema**, Porto Alegre: n. 16, p. 63-7, jul 2010.

MERTEN, Luiz Carlos. Amor entre dois irmãos. **Teorema: Crítica de Cinema**, Porto Alegre: n. 16, p. 77-9, jul 2010.

ORICCHIO, Luiz Zanin. A esfera privada. **Cinema de novo, um balanço crítico da retomada**. São Paulo: Estação Liberdade. 2003, p. 79-96.

5.1. Filmes

ANTES que o mundo acabe. Direção: Ana Luiza Azevedo. Produção: Nora Goulart; Luciana Tomasi. Roteiro: Giba Assis Brasil, Ana Luiza Azevedo e outros. Intérpretes: Eduardo Cardoso; Murilo Grossi; Caroline Guedes e outros: Casa de Cinema de Porto Alegre; 2009. 1 filme (104 min), som., color., 35 mm

AS MELHORES coisas do mundo. Direção: Lais Bodanzky. Produção: Caio e Fabiano Gullane e outros. Roteiro: Luiz Bolognesi, Gilberto Dimenstein, Heloísa Prieto. Intérpretes: Francisco Miguez; Denise Fraga; Fiuk e outros: Gullane filmes; 2010. 1 filme (100 min), som., color., 35 mm.

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: AS VOZES DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO AMAZONAS

Cláudio Gomes da Victoria¹

Resumo

Este texto traz uma reflexão acerca dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado intitulada “Desafios do cotidiano na formação e práxis dos (as) educadores (as) de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM”, que teve como objetivo principal conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos(as) professores(as) que atuam nessa realidade. Neste sentido, este trabalho nos possibilita traçar um diálogo teórico com as categorias: Interculturalidade – diversidade cultural e formação docente, articulando com os desafios enfrentados pelos professores de uma escola ribeirinha no interior do Amazonas. Para responder aos questionamentos da pesquisa, optamos por trilhar os caminhos da pesquisa com características etnográficas, pautando-se principalmente na observação participante e na entrevista. Os resultados nos possibilitaram refletir sobre a formação docente enquanto mecanismo de construção de uma postura crítica frente às diferenças culturais bem como sobre as formas de enfrentamentos construídas diante dos desafios do cotidiano escolar em uma comunidade ribeirinha na Amazônia.

Palavras-chave

Interculturalidade; escola ribeirinha; formação docente.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre los resultados obtenidos en la investigación de maestría titulada “Desafíos de la formación y la práctica diaria de los (las) educadores (s) de una escuela en la ciudad de Riverside Careiro-AM”, que tenía como objetivo cumplir con el día a día una ribera de la escuela, la identificación de cómo el tema de si las diferencias en la enseñanza del diseño y la práctica de (la) maestro (s) que participan en esta realidad. En este sentido, este trabajo nos permite llegar a un diálogo teórico con las categorías: Interculturalidad - la diversidad cultural y la formación del profesorado, la vinculación con los retos que enfrentan los profesores de una escuela en el río Amazonas. Para responder a las preguntas de la investigación, se optó por caminar por los senderos de la investigación con las características etnográficas, basándose principalmente en la observación participante y la entrevista. Los resultados nos han permitido reflexionar sobre la formación del profesorado como un mecanismo para la construcción de una lectura crítica de las diferencias culturales, así como sobre la manera de hacer frente, construido frente a los desafíos de la vida escolar cotidiana en una comunidad ribereña Amazonas.

Palabras clave

Interculturalidad, escuela ribereña, la formación del profesorado.

1 - Programa de Pós Graduação em Educação – Grupo Violar – UNICAMP.

Introdução: “Nos caminhos desse rio, muita história pra contar”²...

Nos caminhos dos rios da Amazônia, encontramos vidas humanas que se entrelaçam com esse espaço geográfico e social. São homens, mulheres, crianças e jovens que, na dança do cotidiano, inscrevem suas histórias e trajetórias. São culturas caboclas que, construídas por esses povos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagos e igarapés, representam experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE; WEIGEL, 2002: 01).

São diferenças no modo de ser e viver, em uma realidade marcada pela dimensão do viver em comunidade, onde se constroem laços e traços próprios de convívio com o meio, na relação homem – natureza e dos homens entre si.

E a escola que nasce nessa realidade não escapa de viver as particularidades desse cotidiano, na medida em que constrói, a partir daí, um jeito diferente de se fazer educação, materializando-se naquilo que, para Souza (2005), constitui-se no “Currículo das águas”. Um currículo que envolve “cultura, dinamismo, relações sociais, descobertas, desafios, interação com meio ambiente (água, terra, floresta, saberes) e relações de produção”. (p.173).

No processo de desdobramento de uma reflexão em torno das especificidades de uma escola rural, nos aproximamos daquilo que denominamos de uma escola ribeirinha, no sentido de uma escola que se localiza, vivencia e problematiza as relações políticas, econômicas, sociais e culturais da vida de uma comunidade ribeirinha, que nasce e se desenvolve à beira dos rios e lagos que, por sua vez, comandam o cotidiano de homens e mulheres, que pautam suas vivências culturais e sociais, principalmente, na relação com o rio.

As reflexões aqui apresentadas nascem da vivência construída na pesquisa de mestrado intitulada “Desafios do cotidiano na formação e práxis dos(as) educadores (as) de uma escola ribeirinha no município do Careiro – Am, que teve como

objetivo central conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos(as) professores(as) que atuam nessa realidade.

Como se configuram as questões relativas à pluralidade / diversidade cultural, em uma escola que vivencia os desafios geográficos, climáticos, bem como políticos e pedagógicos, da educação ribeirinha? Como é o cotidiano dessa escola? No auxiliando a responder a estes questionamentos, dialogamos teoricamente com as categorias multi/interculturalismo, formação de professores e escola rural/ribeirinha com as quais iremos dialogar a seguir.

Formação docente e diversidade cultural: um olhar sobre a realidade ribeirinha.

Pensar a formação docente na perspectiva de uma educação intercultural é tarefa complexa. Se múltiplas são as realidades, se nosso país se destaca por sua diversidade cultural, não nos identificamos com grandes propostas que insistem em se apresentar como – a resposta – às questões relativas ao processo de formação, escondendo, não raro, sua submissão à cultura hegemônica.

Com Candau e equipe (2002), defendemos a postura radical, como sendo a que

Interpreta que a preservação das diferenças só é possível através de escolas diferenciadas que respeitem os universos culturais específicos de cada grupo sociocultural. A integração entre os diferentes traria como consequência a neutralização das diferenças, levando à negação das identidades dos grupos minoritários na relação com os grupos socioculturais dominantes na sociedade. (p. 98)

Ajudando-nos a pensar os processos educativos numa perspectiva intercultural, valemo-nos da reflexão sobre a realidade das escolas ribeirinhas, e o que aprendemos investigando uma dessas escolas.

2 - Trecho da Música Caminhos de Rio, de Natacha Andrade.

Viver a diversidade cultural no contexto de uma comunidade ribeirinha da Amazônia implica abrir-se para o reconhecimento de que vários são ainda os desafios na compreensão do significado e da importância em torno do respeito às diferenças.

A visão preconceituosa em relação àqueles que habitam o meio rural ainda é um entrave no caminho das escolas das comunidades ribeirinhas. As diferenças culturais que caracterizam o cotidiano dos ribeirinhos são negadas e até mesmo apagadas, quando comparadas aos padrões que caracterizam o cotidiano das cidades.

Dentre os dilemas em torno das diferenças culturais se destaca a não valorização dos traços identitários de uma comunidade ribeirinha, expressos, sobretudo, na relação com o rio e suas histórias, e nas formas de trabalho, de modo especial no roçado e nas atividades de produção de farinha. Tais características são colocadas de lado nos conteúdos trabalhados pela escola. Portanto, a interculturalidade, enquanto caminho crítico de compreensão das diferenças, poderá propiciar, no cotidiano das escolas ribeirinhas, uma reflexão mais aprofundada acerca dos elementos que compõem a cultura ribeirinha.

É necessário que a escola fomente a discussão sobre a realidade que a cerca, e os desafios de se viver em uma comunidade rural/ribeirinha, com as suas especificidades, o que, em sua grande maioria, continua sendo esquecido nas políticas educacionais. Dessa forma, as ações, que delas precisariam ser emanadas, não acontecem. A diferença, neste caso, merece ser ressaltada como sendo um modo diferente de se viver e de conceber o mundo, mas não menos importante e não menos portador de direitos essenciais a uma vida digna. Neste sentido, defendemos uma formação feita no chão da escola, formação esta que permita enxergar e analisar criticamente as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Em outras palavras, defendemos que a escola se torne o *locus* da formação continuada, possibilitando o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica aí desenvolvida e, portanto, sobre os reais problemas enfrentados pelos(as) professores(as) no dia-a-dia.

Vemos, pois, a formação de professores, seja inicial ou continuada, um dos grandes temas de debate e de pesquisa

nos últimos tempos, como expressão de uma intencionalidade política. Conforme acentua Belém (2004), em qualquer que seja a esfera, “o sentido último que incorpora é sempre expressão de uma concepção, de uma determinada forma de ver o mundo, e, por extensão, a educação” (p. 25). Caminhos são apontados, concepções reveladas, novas estratégias esboçadas, mas sempre algo de inquietante nos impulsiona a refletir sobre este processo e a problematizá-lo, levando em conta seu significativo papel para a transformação do espaço escolar. Considerando-se a multifacetada realidade educacional, compreende-se a complexidade de formar profissionais para atender a tão variadas demandas.

Desse modo, ao pesquisar sobre os limites e desafios colocados no cotidiano dos professores de uma escola ribeirinha no interior do Amazonas, a discussão em torno da formação docente apresentou, para nós, novos contornos, revelando suas especificidades e a importância de pensá-la, repensá-la, rever percursos e buscar novos direcionamentos. Pois viver o cotidiano de uma escola ribeirinha é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora, marcada pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo algo determinante no desenvolvimento de suas atividades. Um lugar onde a convivência pessoal no dia-a-dia se entrelaça com a relação profissional, onde a escola se apresenta como espaço de trabalho e como casa, moradia, e, portanto, impregnada no cotidiano dos professores.

Estas especificidades, porém, nem sempre são elucidadas nos processos de formação de professores, o que faz com que esta realidade se torne distante, mesmo daqueles que nela vivem.

Assim, neste cenário, diante dos desafios que envolvem a escola e das inúmeras dificuldades encontradas, o(a) professor(a) é convidado a assumir postura e atitude de intelectual, no sentido daquele que reflete criticamente sobre sua prática e “cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2000: 27). Aos profissionais da educação cabe, pois, a problematização dos conflitos que cercam o universo

escolar, fazendo ouvir a voz da gritante realidade educacional de nosso país, há muito marcada pelo desinteresse de sua classe dirigente.

Moreira e Macedo (2001) destacam que

O professor/intelectual ajuda a estabelecer relações mais democráticas no interior da escola e da sala de aula. Se mais democracia na escola não vai necessariamente garantir mais democracia na sociedade, sua promoção constitui um fato bastante positivo, o que deve ser estimulado (p.33).

Se muito tem se falado a respeito da formação do professor enquanto sujeito transformador, ou seja, um educador comprometido com a construção de uma sociedade menos excludente, é preciso, porém, caminhar tendo clareza sobre o tipo de formação que estamos defendendo para nossos professores.

Sabemos que, historicamente, este foi um dos aspectos da vida escolar sempre relegado ao segundo plano, pois a formação de um profissional que reflita criticamente sobre sua prática significa um professor sintonizado com as lutas contra a degradação do ser humano; o que não é um direcionamento comumente adotado nas políticas públicas de formação de professores, sempre mais voltadas a aspectos técnicos.

Assim, não é qualquer formação que vai atender a essa necessidade, pois, como bem argumentam Canen e Moreira (1999),

O horizonte é a formação de um profissional reflexivo multiculturalmente comprometido, isto é, aquele capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Tal profissional procura permanentemente avaliar em que medida suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades, conceitos e questionamentos que sejam úteis para os alunos viverem na sociedade multicultural contemporânea e bem responderem a suas características e problemas (p. 20).

Essa proposta de formação, contudo, não é um movimento simples, na medida em que esbarra na falta de compromisso daqueles que gerenciam as políticas de educação, o que, no entanto, não impede a concretização de ações pedagógicas pautadas no diálogo, no respeito ao outro, na luta contra a exclusão e na construção dialética da identidade profissional.

Embora sejam inúmeros os desafios para consolidação de uma política de formação voltada para a preparação de um profissional comprometido com o ser humano, e com a prática do diálogo, não podemos dizer que esta seja uma tarefa impossível. O que realmente se torna desafiador é a superação dos obstáculos postos por uma estrutura injusta de sociedade que desvaloriza o que não se encaixa nos padrões por ela estabelecidos, e que, portanto, reforça uma concepção de formação desvinculada do compromisso político e social da educação.

Diante do exposto, fica evidente o quanto é preciso ter clareza de como estão sendo engendrados os cursos de formação de professores, se voltados para uma formação mais técnica ou se para uma formação como prática de liberdade, de humanização e de reconhecimento das especificidades culturais que compõem o cenário amazônico.

Poderíamos, então, nos perguntar: quais os mecanismos que podem estar contribuindo para a condução de um processo de formação que leve em consideração a teia dinâmica das relações sociais? Quais os caminhos que podem ser percorridos nesse processo? Como diferenciar os processos de formação?

Existem, nos estudos sobre formação docente, alguns aspectos que podem nos ajudar na compreensão e definição de trilhas que contribuem para nos guiar nessa difícil tarefa de fazer da formação espaço de significativo envolvimento com as mudanças necessárias para a transformação da educação.

Neste sentido, acreditamos que uma formação pautada na valorização do ser humano, dentro daquilo que Saul (1996) nos apresenta como “tradição de reconstrução social” e Pereira (2002), como “modelo crítico de formação docente”, representa um forte instrumento para a consolidação de uma escola, onde o valor do respeito ao outro seja o cerne da prática pedagógica, materializando-se em uma educação comprometida com o

diálogo intercultural, no sentido da promoção do ser humano, o que não significa fechar os olhos às relações de poder e dominação, imbricadas no cotidiano de nossa sociedade.

Sabemos que esse não é um movimento fácil, na medida em que os programas de formação nem sempre se preocupam realmente com a formação de um professor comprometido com a problematização das relações de poder que permeiam as práticas pedagógicas e políticas da instituição escolar e da sociedade como um todo. Uma constatação que vem se tornando frequente tem sido a de que a problemática da formação do professor se “constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalidade dos professores. Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciados a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória” (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 131). Reconhecendo, porém, a história como possibilidade, acreditamos ser esta uma visão superável, pois assumimos que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p.85).

Diante das reflexões aqui apresentadas, a pesquisa teve como objetivo: Conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos(as) professores(as) que atuam nessa realidade.

Para atingir a este objetivo, trilamos os caminhos da pesquisa qualitativa com características do tipo etnográfico, pautado principalmente na observação participante.

A escola ribeirinha e a diversidade cultural.

A escola acolhe em si múltiplas identidades, com suas características e peculiaridades, representando um espaço onde ideias e valores são trabalhados. É nesse sentido que ela se torna um importante instrumento no qual as ideias de valorização e respeito às diferenças e a luta por melhores condições de vida podem ganhar força e valor. Para tanto, a pluralidade / diversidade cultural deve ser um importante argumento a ser considerado na escola e nos programas dos cursos de formação de professores. “Considerar a pluralidade cultural no âmbito

da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de se valorizar e se incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (CANEN; MOREIRA, 1999, p.12).

Assim, a realidade das escolas ribeirinhas nos possibilita inúmeras reflexões acerca do desafio de viver a diferença cultural. Uma cultura expressa, na maioria das vezes, nas celebrações religiosas, na relação com as lendas e mitos, no simbolismo com a água e com as plantas medicinais, enfim, como acentua Fraxe (2004)

[...] Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma “cultura híbrida” com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais, rezadeiras, assim como ao trabalho, ao labor e ao lazer; onde o homem viveu e ainda vive, em algumas áreas de forma tradicional, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas dos rios e das chuvas, curando-se de suas doenças com as plantas e ervas das florestas (p. 20)

Uma cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vivida. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas.

Souza (2006) enfatiza que a escola poderia

[...] se fazer mais presente na vida do estudante ribeirinho, se ela estivesse voltada para compreender e analisar a realidade do estudante, procurando valorizar o saber local associado ao saber universal formal. Para que ela possa se integrar cada vez mais, é necessário

fazer mudanças, principalmente no que diz respeito ao currículo oficial, onde aprender não seja visto como uma obrigação ou dever a cumprir, mas como possibilidade de ver o mundo com outros olhos [...].

A discussão sobre o respeito às diferenças, no âmbito da escola ribeirinha, encara também o desafio de reafirmar uma identidade, bem como de articular um processo de luta em defesa de suas características, pois, na maioria das vezes, isso não é levado em consideração quando da formulação de projetos educacionais, muito mais preocupados com números e avaliações.

Numa sociedade com tantas desigualdades, onde o saber torna-se, até certo ponto, privilégio de algumas pessoas, é preciso trilhar o caminho da práxis como meio de romper com o tradicionalismo que se utiliza da educação como instrumento para perpetuar as desigualdades sociais, tornando-as, inclusive, fatos considerados normais aos nossos olhos. Neste sentido, Candau (2008) aponta que

Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática (p. 53).

Neste sentido, são expressivas as falas da professora Marcela e do professor João:

As crianças do interior eu acho que elas se sentem inferiores em relação às crianças da cidade. Assim eu tenho exemplos de dois sobrinhos meus. Eles foram estudar em Manaus, chegaram lá eles disseram que era diferente, eu acho que pelo fato assim de ter meninos assim mais “mauricinhos”, patricinhas,” essas coisas; aí eles se sentiam inferiores e acabaram estudando dois meses só em Manaus e voltaram e foram pro Castanho, fizeram a mesma coisa; não só eles como outros alunos aqui da oitava série.(Prof^a Marcela)

Eu creio que alguns [alunos] se sentem inferiores, porque eu tive essa experiência. Quando eu fui estudar na cidade, em 2000, eu achava que eu não era capaz, ou seja, não teria aquele aprendizado igual aos alunos da cidade, mas, pra gente que já tirou essa dúvida, sabe que é uma coisa que não é verdade. (Prof. João)

Perguntando aos professores como eles trabalhavam a questão da pluralidade / diversidade cultural em sala de aula, em sua maioria, eles relatam que, na escola São Pedro, não existe ações e projetos voltados especificamente para a discussão sobre diferença cultural; o que existe são temas isolados que são, ou não, trabalhados pelos professores, como, por exemplo, datas comemorativas: dia do índio, dia da mulher, dia da consciência negra, mas tudo ainda muito focado nas festividades.

Eis um aspecto a ser trabalhado no interior das escolas, tanto as rurais quanto as urbanas, pois o que se percebe é que as questões relativas à formação cultural de nosso país são tratadas superficialmente, muito mais nas festividades, o que ao nosso olhar contribui para a não valorização de elementos importantes de culturas como a indígena ou a ribeirinha, que tanto têm a nos ensinar.

Uma educação que questione os acontecimentos, que vá além dos conteúdos prontos e acabados, uma educação que saia do comodismo, é o desejo daqueles que procuram fazer da escola um lugar de construção da verdadeira democracia. Para tanto, a escola e a educação como um todo precisam rever suas posições, muitas das vezes enraizadas, pois o mundo modifica-se, modificando-se também as relações que se dão no interior da sociedade. “A educação, inclusive a educação escolar, passa a ser desafiada por outros papéis e outras exigências, não apenas conceituais, mas procedimentais e organizativas, sobretudo em termos de seus conteúdos e práticas pedagógicas” (SOUZA, 2002, p.183). A fala a seguir, nos mostra um dos desafios vividos no cotidiano e que dificultam o trabalho dos professores com os aspectos específicos da cultura ribeirinha.

O terreno onde está a escola é um terreno particular, nós queríamos cercar e ele não deixou. Uma mãe reclamou porque ele tinha bastante bodes que faziam

a maior sujeira dentro da escola e ele disse: - ei, o colégio tá feito onde é a casa dos animais; aí é o lugar deles. Tem os porcos aí em baixo, o gado, não tem nem onde as crianças brincarem direito, nem construir a nossa horta escolar. (Professora Jéssica)

Construir alternativas para o trabalho pedagógico voltado para o multiculturalismo/interculturalismo vai se tornando, pois, um desafio diário dos professores e da escola como um todo para que se possam abrir novos caminhos, onde aprender com o outro signifique aprender com a diversidade, com o diferente, projetando no horizonte novas perspectivas de se fazer educação. Uma educação que consolide a construção de uma escola cidadã, aqui concebida, de acordo com Paulo Freire, citado por Gadotti e Romão (2001) no livro “Autonomia da escola: princípios e propostas”, como sendo

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador e educador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Fazer educação voltada para uma prática que reflita sobre os aspectos excludentes da sociedade significa “promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63) Nesse fazer, as autoras enfatizam que a educação

multicultural e, diríamos nós, intercultural, apresenta uma dupla dimensão:

[...] de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito a apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (p.63).

Na construção de uma educação guiada pela perspectiva da interculturalidade, alguns cuidados devem ser tomados, para que esta não se torne apenas mais um modismo, um clichê. É o que nos adverte Candau (2007), ao esclarecer que

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo; (p.59).

Consolidar dentro da escola uma ação que valorize e respeite o outro em sua diferença (e aqui destacamos a diferença cultural) é um grande desafio, na medida em que tal perspectiva assume postura contrária aos interesses daqueles que procuram fazer da escola o lugar da “ordem e do progresso” e da manutenção de uma aparente normalidade. É neste sentido que somos desafiados a desvendar esses discursos, contrariando posições que tentam deslocar o foco das discussões, atribuindo ao outro a culpa de seu fracasso.

São muitos os caminhos na luta pela melhoria de condições das escolas públicas e, conseqüentemente, pela melhoria das práticas que as permeiam, porém, não podemos perder de

foco o que para nós se apresenta como central nesse caminho, o reconhecimento e a valorização das diferenças, aliados ao compromisso pela superação das desigualdades.

Considerações finais: “... navegar nessa canoa é ter um mundo pra se entranhar”.

Navegar nas águas do cotidiano desse universo fascinante, encantador e, ao mesmo tempo, desafiante, no qual se configura o universo da escola rural/ribeirinha do Amazonas, é, sem dúvida, uma viagem que nos proporciona aprendizados múltiplos acerca do tipo de educação escolar que defendemos.

Viver o cotidiano de uma escola ribeirinha representa uma experiência enriquecedora, marcada pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo algo determinante no desenvolvimento de suas atividades. Os desafios do cotidiano, no processo de formação permanente e na práxis dos(as) educadores(as) desta escola, precisam ser melhor compreendidos, para que estes não se tornem obstáculos perenes à melhoria da escola.

Faz-se necessário, pois, a formulação de políticas públicas que incorporem um sentido maior de formação, levando à transformação do cotidiano de nossas escolas, de modo que os problemas nelas enfrentados sejam encarados e/ou resolvidos de forma coletiva. Uma formação que, efetivamente, leve em conta a diversidade de culturas, de valores, de tempos e ritmos de aprendizagem. Uma formação que fuja à padronização, à uniformização, mas que privilegie a igualdade de atenção e de direitos, salientando, portanto, que “o que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas”. (CANDA U e equipe, 2002: 71). Uma formação comprometida com a valorização do magistério, com a luta por melhores condições de trabalho e salário digno para os(as) professores(as); enfim, por políticas públicas que atendam a essas reivindicações.

Defendemos, pois, que a escola se torne um espaço de debate dos problemas que afligem o dia-a-dia dos comunitários, um lugar onde se materialize o real significado de se viver em comunidade; onde se fomente a discussão sobre a realidade que

a cerca, e os desafios de se viver em uma comunidade rural/ribeirinha, com as suas especificidades, e que, em sua grande maioria, continua sendo esquecida nas políticas educacionais. Avançar sobre as águas profundas desse universo multifacetado significa também assumir o compromisso de avançar na discussão em torno do significado dessa escola, contribuindo na construção de um currículo que tenha como foco a vida da escola e seus problemas, bem como o significado de ser aluno(a) e ser professor(a) em uma escola ribeirinha, no contexto amazônico.

Referências

BELÉM, Maria de Jesus Campos. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores(as) em formação no programa especial de formação docente da rede municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2004.

CANDA U, Vera Maria e equipe. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDA U, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, ano 21 v. 2 n°. 38 p. 12 – 23. Fortaleza: 1999.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 21 Set/Out./Nov./Dez.2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In.: MELLO, Alex Fiúza (org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

FRA XE, Therezinha J.P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra – esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACÊDO, Elizabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. (orgs.) **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, Sp: Papyrus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/SP, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz; ZEICHNER, Kenneth, M. (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das Águas: Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/Am**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005, 196 p.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins** – Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2006, 196 p.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS

Karina Mayara Leite Vieira¹

Resumo

Neste texto, teço reflexões, ancoradas em autores que discutem a língua e seu ensino, em torno das seguintes inquietações: O que se ensina e o que se deixa de ensinar nas aulas de língua portuguesa? Quais posturas pedagógicas e políticas implicam as escolhas por uma ou outra abordagem de ensino de língua portuguesa? Longe de propor respostas, tangencio essas questões a partir de Bakhtin (2006), que defende uma concepção de linguagem como lugar de diálogo, interação humana e, portanto, permite-me compreender o ensino da língua de forma dialógica. Trago, também, as considerações de Geraldi (2006; 2010), que, de uma perspectiva bakhtiniana, defende a promoção de práticas de alfabetização que, para além de garantir o domínio das “letras da cidade”, tornem os sujeitos autores de uma outra cidade, de outras vozes; as reflexões de Lerner (2002), que aposta na escola como espaço possível e necessário para a formação de leitores e escritores; e, ainda, dialogo com Kramer (2003), que mostra a leitura e a escrita como arma (com seu significado social, político) e sonho (com seu sentido humano, estético). Além de me apoiar nestes e em outros autores, compartilhando leituras, socializo os meus escritos, narrativas de minhas vivências em sala de aula, nas quais surgem inquietações de uma professora de língua portuguesa quanto ao que ensinar em suas aulas.

Palavras-chave

Ensino de língua portuguesa; leitura; escrita.

Résumé

Dans ce texte, je tisse des réflexions, m'en appuyant dans quelques auteurs qui discutent la langue et son enseignement, à propos des questions suivantes: Qu'est-ce que s'enseigne et qu'est-ce que ne s'enseigne pas dans les classes de langue portugaise? Quelle sont les positions pédagogiques et politiques resultantes des choisis par une ou l'autre approche d'enseignement de la langue? Loin de proposer des réponses, je m'approche de ces questions à partir de Bakhtin (2006), qui défend une conception de langage comme lieu de dialogue, intération humaine et, donc, autorize-moi à comprendre l'enseignement de la langue de façon dialogique. Je présents aussi des considérations de Geraldi (2006; 2010), qui, d'une perspective bakhtinniene, défend la promotion des pratiques d'alfabétization qui n'assurent pas seulement le domaine des “lettres de la ville”, mais qui transforment les sujets en auteurs d'une autre ville, d'autres voix ; les réflexions de Lerner (2002), qui s'engage pour une école como lieu possible et nécessaire à la formation des lecteurs et auteurs ; et, encore, je dialogue avec Kramer (2003), qui propose la lecture et l'écrit comme arme (dans sa signification sociale, politique) et rêve (dans son sens humain, esthétique). À part des dialogues avec ces auteurs-là et l'autres, je partage mes écrits, récits de mes expériences dans la classe, où ont lieu des incertitudes d'une professeure en relation à qu'enseigner dans ses classes.

Mots clés

Enseignement de la langue portugaise, lecture, écriture.

1 - Graduada em Letras/Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Faculdade de Ciências e Letras de Assis), mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh.

Introdução

Texto que nasce de uma vontade de escrita: falar sobre o ensino da língua materna. Vontade que nasce da experiência: professora de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Escrever para refletir, para dialogar, para definir posturas, marcar posicionamentos. Inquietações: o que se ensina, o que se deixa de ensinar, o que ensino, o que deixo de ensinar? Quais posturas pedagógicas e políticas implicam as escolhas por uma ou outra abordagem de ensino da língua? Neste texto, entrelaço reflexões, a partir de autores que discutem essas temáticas.

As discussões acerca do ensino da língua atravessam décadas. Desde os anos 80, o ensino da língua na educação básica brasileira vem sendo o centro dos debates, sobretudo, em decorrência do fracasso² de alunos diante da relação ensino-aprendizagem da língua materna (ZUIN; REYES, 2010, p.20).

Fracasso escolar como consequência de um ensino *sobre* a língua, a saber, ensino *de* gramática, com abordagens que não contribuem significativamente para formar bons leitores e escritores. Surge, assim, a necessidade de repensar o ensino da língua e redimensionar o objeto de estudo da disciplina de língua portuguesa.

Necessidade de repensar e recusar perspectivas que entendem as aulas de língua portuguesa como de gramática normativa, memorização de nomenclaturas e classificações, estudo vazio da metalinguagem técnica, ensino *sobre* a língua que perdurou – e, infelizmente, em muitos contextos ainda perdura – e sobre o qual as críticas recaem quando se discute a questão do baixo desempenho linguístico-discursivo dos educandos brasileiros.

Repensando para refazer caminhos, surgem perspectivas outras, como a de tornar o texto o objeto principal do ensino *de* língua portuguesa, mais coerentes com a necessidade de se ensinar e *aprender* a língua, de se aproximar das práticas sociais (tão necessárias!) – do ler e escrever para a vida,

principalmente –, de contribuir para formar sujeitos autônomos no uso da língua.

Na tentativa de se efetivar essas mudanças por meio de políticas públicas surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), em 1996, que, dentre outras recomendações, sugerem o uso do texto na sala de aula como unidade básica para o ensino de língua materna.

A despeito da chegada dessas discussões nas escolas, via documentos oficiais (PCNs e outros), livros e manuais didáticos, poucas mudanças são efetivadas. Resistem nas salas de aula abordagens que ainda defendem o estudo aprofundado das nomenclaturas da gramática normativa como pressuposto para o bom desempenho linguístico-discursivo dos educandos. Ou surgem perspectivas supostamente novas, mas que, na realidade, propõem uma nova substituição, o estudo das superestruturas textuais como requisito para se ler e escrever/produzir e compreender textos.

Reflexão vazia posto que desvinculada do uso, o que me leva a acrescentar mais uma questão às colocadas inicialmente: qual a razão da distância entre as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa, tais como as publicações de referenciais curriculares, e as práticas pedagógicas? E quais os caminhos possíveis para que os professores (dentre os quais me incluo) se reapropriem das políticas públicas em favor de uma língua-fluxo? Começo tangenciando as questões iniciais.

1. Posturas pedagógicas, posicionamentos políticos

Parece simples, mas não é. Enveredar-se pelas encruzilhadas da língua e de seu ensino implica assumir posturas pedagógicas, não desvinculadas de modos de conceber a língua/linguagem e, portanto, entrelaçadas a posicionamentos políticos. Três concepções de linguagem historicamente defendidas, refletindo modos de ver o mundo, o homem, o conhecimento, a sociedade: 1) *a linguagem como expressão do pensamento*; 2) *a linguagem como instrumento de comunicação*; 3) *a linguagem como forma*

2 - Não cabe problematizar aqui as diversas determinantes desse fracasso e a complexidade da instituição escolar, que se configura no âmbito histórico, político, social e cultural.

de interação. Três concepções que correspondem, grosso modo, a três grandes correntes da linguística: a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação, sendo as duas primeiras formas monológicas e a terceira uma forma dialógica de compreender a língua/linguagem.

Escolher por uma maneira de ensinar a língua, seja a que privilegia o estudo da gramática tradicional ou a interação entre os sujeitos implica eger, de maneira consciente ou não, uma dada concepção de linguagem e, com esta, posturas pedagógicas e posicionamentos políticos, posto que a linguagem não se desvincula de sua face social, política, cultural, ideológica.

Privilegiar o estudo da gramática normativa tradicional, em detrimento da promoção de práticas significativas que possam contribuir para o desempenho linguístico-discursivo dos educandos, é entender a língua de uma perspectiva monológica, de um lugar que não considera as práticas sociais e interações entre os sujeitos.

Monológico é o estudo, vazio de sentido, das prescrições da gramática normativa, monológicas são as aulas *sobre* a língua e não aulas *de* língua materna, a reflexão sobre a língua que se esquece do seu uso. Dialógico é trazer para a sala de aula as práticas sociais de uso da língua, mais próximas possíveis das que os alunos irão enfrentar fora da escola. Diálogo com textos diversos, com um estudo significativo da língua materna, inclusive, em sua variedade padrão/culta; interação entre os sujeitos e destes com os diversos textos, diálogo com o conhecimento.

Monólogo, fala sem resposta, escrita sem interlocutor, sujeito sem voz. Para formar leitores e escritores, sujeitos praticantes de uma cultura escrita, é preciso dar voz aos alunos, atores principais, tirá-los da plateia, onde são meros espectadores de uma cultura letrada da qual não participam. Que os educandos tomem o palco, se tornem participantes ativos dessa cultura, lendo e escrevendo, produzindo e compreendendo textos. Postura com implicações políticas, que resiste pela mudança do *status quo* que a escola, como instituição inserida nas malhas do capitalismo, tende a perpetuar

(...) trata-se [a leitura e a escrita] de práticas *sociais* que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida (LERNER, 2002, p.19).

Proposta, aposta em um ensino de língua materna que garanta o ler e escrever, o compreender e produzir na e pela língua. Projeto de resistência, re-existência³, posto que vai contra a corrente ideológica neoliberal, cujos planos não é democratizar o saber, o que implicaria democratizar também o poder. Difícil nadar contra a corrente, necessário, porém, continuar:

Continuar para quem sabe se dar conta de toda a riqueza presente no ato de falar, de ler e escrever. Continuar e captar toda a magia e prazer da leitura. Continuar e reconhecer, pois, que ao lado do significado social e político que tem a leitura-escrita, existe esse sentido de humanidade, de tornar-se humano, de descoberta (KRAMER, 2003, p.125).

Falar, compreender, ler, escrever. Armas oferecidas pelo conhecimento na luta para produzir um discurso contra-ideológico. Caminhando junto a esse sentido duro que tem o ler/escrever, falar/produzir discursos orais ou escritos, o sentido humano, de sonho, liberdade, devaneio, viagem. Significado social e político que não se desvincula de outros significados inerentes ao humano, uma vez que é no ser humano que as dimensões do social, político, cultural, simbólico, ético e estético se conjugam.

Leitura e escrita, arma e sonho. Questão ética e política: contribuir para a formação de sujeitos que leem, não só o

3 - (VARANI, 2005).

mundo, mas que enriquecem a leitura do mundo (FREIRE, 2009) com a leitura da palavra, que, pela leitura, escrevem sua própria história, inscrevem-se na história. Ética no sentido de que contribui para a construção da cidadania, de que se coloca contra qualquer forma de degradação, opressão social ou alienação cultural. Política no sentido de que busca efetivar esses valores éticos, sem os quais não se pode falar em humano e humanização.

Humanizar, educar para a cidadania é garantir o acesso aos bens sociais, econômicos, políticos, culturais, simbólicos. Garantir, pois, acesso ao conhecimento, bens culturais, simbólicos, que facilitam as vias de acesso aos bens sociais, econômicos, políticos. Ter acesso ao conhecimento pressupõe leitura, compreensão, domínio do código escrito, meio pelo qual o conhecimento se materializa e se mantém no tempo, historicamente. Além de ter acesso, produzir conhecimento, pela escrita, materializando modos de ver o mundo. Portanto, ler e escrever são, ou pelo menos deveriam ser, a aposta primeira da escola, de todos os professores – principalmente, mas não apenas, do professor de língua portuguesa – compromisso de uma escola empenhada em um projeto de sociedade mais democrática.

2. Experiências e inquietações

Questão ética, política. Aposta, compromisso. Mas como propor na sala de aula situações que não enclausurem a língua, que não a encarcerem, encerrando-a em estilhaços sem sentido? Há que se recusar uma língua-morta, língua-poça-d'água, língua-estaque, água-calada-pura⁴. Antes, há que se propor uma língua-fluxo, correndo solta na sua terceira margem. Às vezes, essa vontade de fazer fluir a língua na sala de aula permanece apenas no plano das ideias de uma professora em início de carreira. Fragmentos de teorias, de relatos de experiências: vozes de autores lidas/ouvidas pelos livros, pelos corredores das escolas; acadêmicos e professores que defendem essa língua-correnteza, ou

o oposto, propagando o insistente ensino exclusivo da gramática normativa da língua, sua face morta. Vozes que vão me acompanhando, apontando-me caminhos a seguir e atalhos a não trilhar.

Diário de uma professora, 16 de fevereiro de 2011

Depois da leitura [de um texto motivador, no qual um menino narrador está na escola, na volta às aulas, tendo de escrever uma redação sobre as férias], discuti com eles o que era escrever um texto, se era legal ou não. Expliquei que precisava que eles escrevessem um texto e que este seria uma carta. Disse que eles poderiam escolher qualquer colega da sala e pedi para que contassem, assim como o personagem do livro, sobre as suas férias. Todos fizeram, alguns com entusiasmo, outros nem tanto. Percebi que os alunos se sentiram mais à vontade em escrever para o colega (foje daquilo de escrever para o professor).

Vontade de formar leitores, escritores, produtores de textos diversos; vontade que se faz realidade por tentativas e erros, experiências e acertos. Acerto: para formar leitores e escritores, há que se ler e escrever, contos, crônicas, cartas, notícias, artigos. Mesmo a mais corriqueira proposta de redação (*Escreva uma redação de 30 linhas sobre as férias*) pode se tornar significativa se precedida de diálogo, de leitura (para escrever, é preciso ler) e devidamente proposta (em tom de pedido e não de ordem). Erro: as propostas de escrita, mesmo que realmente pró-postas, a favor das aprendizagens, não precisam ser necessariamente delimitadas (gênero, tema, interlocutores) pelo professor. Há que se mudar “a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor e os alunos.” (LERNER, 2002, p.18).

Se o objetivo é formar leitores e escritores/produtores de textos, há que se promover o uso constante da língua, em situações claras e contextualizadas. Ler como leitor e escrever para leitores e não para um professor para quem se “deve mostrar que sabe escrever” (GERALDI, 2010, p.98). Este não

4 - Referência à letra da música “A terceira margem do rio”, de Caetano Veloso e Milton Nascimento.

constitui motivo suficiente para que ocorra a escrita, assim como ler apenas por obrigação não motiva o aluno a encontrar na leitura uma atividade significativa.

Escrita que flui: “se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores” (*Ibidem*, p. 98). Leitura que acontece se proposta de maneira significativa, apoiada em certos objetivos, motivações: ler para manter contato com alguém, para encontrar informações, ler por prazer, para deleitar-se com a leitura. Se fora da escola lemos por estes motivos, por que dentro da escola tem que ser diferente?

Ler e escrever, ação que precede a reflexão, mas não prescinde do pensar sobre a língua, do estudo das regras da gramática normativa, posto que não se trata de negar aos alunos o conhecimento das normas que regem a variante de prestígio social.

Diário de uma professora, 24 de fevereiro de 2011

Hoje a primeira aula da tarde foi com a 7ª série. Levei a última produção deles corrigida. (...)

Depois que eles observaram as correções, expliquei o uso da vírgula. Para não ficar um amontoado de regras sem sentido, pedi para que eles analisassem o uso da vírgula em seus textos e tentassem descobrir as regras. Eles conseguiram identificar a maioria delas: depois do nome da cidade nas datas, com o vocativo, expressão de lugar e tempo, enumeração. (...)

Quase que uma profissão de fé: defender o ensino da língua como ensino da leitura e escrita, produção e compreensão de textos, posto que a língua não surge por aí em palavras ou frases soltas sem sentido e sim materializada textualmente/discursivamente, nos seus mais diversos gêneros:

Aprender a falar [e a escrever] significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam

nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras (...) (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Língua, forma de interação social. O que significa defender o ensino da língua materna dessa perspectiva? Caminhos possíveis: fazer da sala de aula um espaço de intercâmbio social, de trocas entre os alunos, sujeitos, sim, constituídos, imersos na linguagem. Usar a língua em sala de aula, oral e escrita. Não apenas escutar o professor e falar o que se espera, teatro onde só se encena a mesma peça, discursos vazios. Falar, discutir, se posicionar, de preferência de maneira nunca antes colocada em cena. Escrever como quem brinca com “bola, papagaio e peão” (PAES, 2001).

Diário de uma professora, 17 de setembro de 2011

A aula com a 7ª série foi maravilhosa! Fizemos um agradável trabalho em grupo. A montagem dos grupos foi diferente. Estamos fazendo uma matéria [sobre o tema da adolescência, que sairá na revista da escola] e eles já tinham, cada um, escrito um texto. Então, de acordo com o subtema que cada um escreveu, montamos os grupos. Isso misturou bastante a sala e foi bom. (...)

Percebi um trabalho coletivo bem agradável e a impressionante desenvoltura para escrever. Não estou dizendo de uma escrita sem desvios ortográficos, gramaticais, mas de uma escrita coerente. Cada um escreveu um texto enorme, com reflexões interessantes, sem bloqueios. A escrita não é vista por eles como algo distante, estranho. Faz parte da vida deles. As folhas enfeitadas para escrever...sinais...

Que os alunos entendam, sim, o “significado social” da escrita, que aprendam a lidar com a norma-padrão e suas regras e exceções, mas que antes se entendam como produtores de significados/sentidos na e pela língua, sujeitos escritores/produtores de língua. Não simplesmente “letrar-se” para ler

o que se escreve na “cidade das letras”, onde prevalecem os discursos de quem tem o poder e legitimidade para escrever, mas antes “alfabetizar-se” para “produzir” letras, discursos, fazer falar a “não-língua”, a língua-calada, as histórias-não-contadas, as opiniões-não-circuladas:

A cidade das letras, tal como entre nós tem existido, tem produzido sujeitos da ‘não-língua’ mais do que sujeitos prontos a dizerem a sua história, uma outra história. Sempre é possível, no entanto, encontrar nesta mesma cidade, usando também a escrita, aqueles que se contrapõem à cidade das letras para construir uma cidade outra, de outras vozes. Penso que a aposta das alfabetizações cotidianas reside precisamente nisto: não o ‘letrar-se’ para pertencer à sociedade letrada nos níveis que esta prevê para cada segmento social, mas o alfabetizar-se para recuperar na ‘não-língua’ os silêncios, para soltá-los com nós nas gargantas, apesar dos infortúnios impostos pelo pensamento globalizado, este que se pensa único e tem sido capaz de nos roubar qualquer sonho! (GERALDI, 2006, p.69).

Ainda que as convicções sejam confirmadas no diálogo com outros autores (da academia ou da escola), na interação com os alunos, nos saberes produzidos na e a partir da experiência, a dúvida e a insegurança insistem e resistem, tomando o lugar da quase certeza de que este (o da leitura e escrita, o do uso da língua) é o caminho:

Diário de uma professora, 01 de agosto de 2011

O fato é que eu não mudei significativamente a minha prática e, na verdade, ainda não sei quais práticas devo mudar e como mudar.

Continuo seguindo os Cadernos do Professor, mas com adaptações de atividades. Com toda essa cobrança por resultados, sinto-me insegura em dedicar mais tempo à leitura e à escrita, pois sei que eles serão avaliados com base em outros critérios (...).

De encontro ao anseio por mudança o vento que tende a levar as coisas para onde sempre (ou durante tempo mais que

suficiente) estiveram. Alguns mecanismos para manter o estado das coisas: referenciais curriculares prescritivos (dizendo o que e como ensinar) e avaliações externas que garantam o uso de tais referenciais. Sobre haver referências não me oponho, mas vale lembrar que para formar leitores e escritores é preciso dedicar tempo ao ler e escrever; que a leitura e a escrita são práticas que (felizmente) resistem à fragmentação e distribuição dos conteúdos no tempo e à necessidade institucional em controlar a aprendizagem (LERNER, 2002, p.18). É preciso mudar os critérios de avaliação, as maneiras de distribuir o tempo em sala de aula. É necessário arriscar-se, enfrentar, inclusive, a si mesmo.

3. Políticas públicas e práticas pedagógicas

Importância de se efetivar mudanças no ensino de língua portuguesa na escola e de se promover, no ambiente escolar, práticas significativas que garantam a formação de leitores e escritores, portanto, uma questão que se coloca como política. Política porque deve ser considerada não apenas no plano individual, por parte de alguns professores, algumas escolas, mas num âmbito coletivo, público, políticas públicas.

Em se tratando de quantidade, até que caminhamos alguns passos, as políticas públicas para o ensino da língua, numa perspectiva que enfatiza o ensino da leitura e da escrita, existem: publicações de referenciais, diretrizes curriculares e livros didáticos que sugerem o uso do texto e o ler e escrever nas salas de aula, distribuição de livros de literatura nas escolas etc. Esbarramos, porém, na questão da qualidade dessas políticas:

Apesar das diretrizes curriculares contidas nas políticas públicas para o ensino da língua, como trabalhar com seus conteúdos e quais desses conteúdos o professor deve ensinar continuam sendo algumas das indagações de muitos professores e objeto de pesquisa de inúmeros pesquisadores da área de ensino-aprendizagem [...] (...) os trabalhos na área de ensino da língua apontam que ainda que novas propostas teórico-metodológicas preconizem o conhecimento da língua em detrimento

do conhecimento de sua estrutura gramatical, as práticas de ensino nas salas de aula continuam voltadas para o conhecimento gramatical (ZUIN; REYES, 2010, p.20-24).

Qualidade não garantida porque não considera que as mudanças, de fato, ocorrem no cotidiano, de dentro para fora. Propostas que vêm de fora, mas não adentram as salas de aula, não pró-postas. Por que a escola ainda esbarra na questão do ensino da língua? Talvez por que as sugeridas novas perspectivas, via documentos oficiais, leis, decretos, chegam, contraditoriamente, empacotadas em um discurso monológico, do faça-como-eu-digo.

Proposta de um ensino que concebe a língua como “sistema de signos histórico e social”, repleta de “significados culturais” e “modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”, mas que não busca compreender o modo como os professores – de língua portuguesa, mas não apenas – vêm compreendendo e ensinando essa mesma língua, quais significados culturais estes vêm construindo sobre o que é ensinar e aprender uma língua materna, como estes sujeitos entendem e interpretam a realidade na qual estão inseridos e o papel que desempenham?

Difícil pensar que existam referenciais curriculares nacionais que concebem a linguagem como *interação social* e colocam a questão da leitura e da escrita no centro das discussões sobre o ensino da língua ao passo que predominam nas salas de aula práticas pedagógicas que propagam um ensino da língua como conhecimento de sua estrutura gramatical, apenas. Mas existem. E existem por que, embora estes referenciais proclamem práticas dialógicas, na prática, não são dialógicos, pouco se aproximam da realidade da escola e do professor brasileiro, que insiste em fazer fluir a língua e seu ensino, ainda que cercado por um contexto social e institucional que só faz encarcerar o conhecimento.

Fácil entender por que, em termos de qualidade de ensino da língua materna – calcanhar de Aquiles da educação brasileira – não houve uma mudança significativa pós-PCNs e outros. Novo objeto de ensino: o texto, em seus mais diversos gêneros. Nova concepção de linguagem: como forma de interação

humana. Novas perspectivas, porém, sem grandes mudanças de fato: das aulas de nomenclatura gramatical chega-se facilmente ao estudo das superestruturas textuais, das características dos tipos e dos gêneros textuais. Em resumo, a mesma postura pedagógica:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

Aulas de gramática normativa transformadas arriscadamente em aulas teóricas *sobre* os gêneros textuais, comprometendo a função primeira da escola: formar leitores e escritores, tarefa árdua, que necessita de tempo:

Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. Não corramos o risco de substituí-los de novo por outros conteúdos: pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar gramática oracional se consagra à verbalização das características do diferentes formatos textuais (LERNER, 2002, p. 57).

Necessita de tempo, mas não apenas: para formar leitores e escritores é necessário pensar, antes, na formação de professores, posto que as proclamadas mudanças apenas se materializam na voz dos professores em sala de aula. Mudança curricular não se faz apenas por documentos e decretos, livros didáticos e materiais pedagógicos, avaliações externas e gratificações. Qualidade educacional se garante primeiramente pela produção ativa do professor, pela reflexividade crítica sobre suas práticas, no diálogo com seus pares, pelo investimento na *pessoa* do professor, e pela valorização do *saber da experiência* (NÓVOA, 2006, p.25, grifos do autor).

Urgente e necessária, para se efetivar reais transformações, uma política de formação docente que proponha mudanças de dentro para fora, que considere esses sujeitos e seus saberes e experiências, *saberes da experiência*, que ofereça espaço para a troca de experiências, para a reflexão sobre as práticas. Espaço promovido e constituído de forma dialógica, pautado na coletividade. Se o objetivo comum é formar alunos leitores e escritores, sujeitos que possam habitar o mundo das letras, respondendo a ele com a sua palavra e contrapalavra, há que se promover, pois, uma formação docente pautada nos mesmos princípios: considerando os discursos e contradiscursos dos professores, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento, dando legitimidade às suas vozes.

Conclusão

No tecido composto por vozes diversas, no diálogo com alguns autores, na reflexão sobre cenas da experiência, surgem as questões: “E, diante de tudo isso, o que faz a escola? O que fazemos na escola?” (KRAMER, 2003, p. 125). O que podemos fazer para que a escola cumpra a árdua tarefa de formar leitores e escritores? Para que os professores se reapropriem das políticas públicas em favor de uma língua-fluxo?

Inseridos na engrenagem do capitalismo, que transforma tudo, inclusive o conhecimento, em mercadoria, muitas vezes, não fazemos o que deveríamos na escola. Rendemos à distribuição dos conteúdos no tempo, esquartejando a leitura e a escrita, por nos faltar coragem para dedicar tempo suficiente ao ler e escrever; aceitamos a hierárquica divisão dos direitos e obrigações entre professor e aluno, o que muitas vezes impede que o educando e suas opiniões e sugestões sejam consideradas; aderimos a formas de controle da aprendizagem, ensinando, portanto, conteúdos mais acessíveis à avaliação (a gramática normativa, por exemplo).

O que ensino, o que deixo de ensinar? Ensino movendo-me pela vontade de formar leitores e escritores, mas rendo-

me, muitas vezes, a essa lógica da instituição escolar, resignando-me a sua organização espaço-temporal, às relações de poder histórica e socialmente constituídas. E diante disso, desse contexto no qual estamos inseridos, o que podemos fazer?

Como professores de língua portuguesa, precisamos ter a clareza de que o conhecimento da língua difere do conhecimento da sua gramaticalidade, sem é claro, prescindir deste. Como educadores, ter a certeza de que apostar na alfabetização, no ensino da língua, da leitura e da escrita, é um projeto de resistência. Acreditar que estamos no caminho. Continuar caminhando, refazendo percursos, sempre que necessário. Continuar e resistir. Re-existir.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Ática. 2006b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. In: _____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10.ed. São Paulo: Ed. Olho d’água, 2009. p 27-38.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói. 2006. p. 59-71.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2003.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAES, José Paulo. Convite. In: **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2001.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. v. 1. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

INFÂNCIA, LUDICIDADE E CRÍTICA SOCIAL NA TESSITURA POÉTICA DE JORGE DE LIMA

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar¹

Edna Cristina do Prado²

Resumo

Neste artigo apresentamos uma leitura de poemas de Jorge de Lima que abordam a infância como temática explícita ou em associações que a tomam como referente. Embora o referido escritor não fulgure como autor de poemas infantis, argumentamos que sua produção poética, marcada por uma qualidade estética singular pode e deve ser apreciada também pelas crianças. O *corpus* analisado neste artigo foi constituído por seis poemas que por motivos di(e) versos podem ser associados a infância, a saber: a sua seleção em antologias destinadas as crianças; a retextualização em/para outras linguagens; os aspectos de ludicidade empregados pelo escritor em sua tessitura poética. Na análise dos poemas destacamos os aspectos de ludicidade e de crítica social evidenciados na poética limiana e o diálogo como recurso que imprime uma feição narrativa aos seus poemas, reverberando-se a concepção de uma infância que fala, reclama, brinca, sofre com as mazelas sociais e os dramas da vida. A expressiva quantidade de poemas que abordam a infância e/ou suas associações evidenciam que são vários os motivos de infância para o referido escritor. Portanto, por motivos de infância precisamos partilhar com as crianças esse manancial de poemas na perspectiva de colocá-los em estado de poesia para que possam ser lidos, apreciados e ressignificados por/para elas.

Palavras-chave

Jorge de Lima; infância; ludicidade; poemas.

Abstract

This paper present a reading of poems by Jorge de Lima addressing childhood as a explicit theme or associations that take it as referent. Although the writer is not seen as an author of child's poems, we argue that his poetry is marked by a unique aesthetic quality, that should also be appreciated by children. The corpus analyzed in this article consisted of six poems, that by different ways, can be associates with childhood, namely its selection in anthologies for children, the retextualization/ to other languages; the aspects of playfulness used by writer in his poetic fabric. In the analysis of the poems, we highlight aspects of playfulness and social critique limiana evidenced in the poetry and dialogue as a feature that prints a feature a narrative in its poems, echoing the conception of a child who speaks, calls, jokes, suffers from social ills and dramas of life. A significant number of poems that deal with children and / or their associations show that there are several reasons to consider Jorge de Lima as child writer. Therefore, children need to this wealth of poems from the perspective of putting them in a state of poetry to be read, appreciated and reinterpreted by/for them.

Keywords

Jorge de Lima; childhood; playfulness; poems.

1 - Centro de Educação/UFAL.

2 - Centro de Educação/PPGE/UFAL.

1. Introdução

A nossa vivência de professoras no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas vem nos encaminhando para discutir autores e suas respectivas produções literárias no intento de formar leitores, concomitantemente à formação para a docência.

Considerando que a dimensão formativa da leitura, neste contexto a literária, reclama pelo (des)conhecimento de escritores, sobretudo os locais e pelo reduzido repertório de textos e de leitura dos nossos alunos, esta comunicação visa partilhar poemas do ilustre escritor alagoano Jorge de Lima na perspectiva de que possam ser apreciados pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental – um dos campos de atuação dos pedagogos.

A constatação de que os futuros professores, e alguns já em atuação, pouco conhecem essa produção tem sido um ponto de base para (re)pensar as nossas pesquisas, notadamente as que vem culminando em monografias de conclusão de curso.

Na esteira desta preocupação estamos desenvolvendo estudos da poética do escritor Jorge de Lima em diversas vertentes, visando preencher esta lacuna relativa ao (des) conhecimento dos seus poemas e a consequente ausência de seus textos em sala de aula. Tal preocupação justifica-se, igualmente, pela diversidade de poemas de sua autoria que tematizam a infância, seja pela via do lúdico e/ou da memória. Na etapa posterior da pesquisa, os poemas serão abordados, considerando-se, além do texto, a sua recepção pelas professoras em formação e/ou atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, pelas crianças.

Cabe destacar que Jorge de Lima não figura na lista de autores que escreveram para crianças ou literatura infantil. Contudo, a sua participação como integrante da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI) do Ministério da Educação (1936); o recurso ao mundo lúdico infantil e a memória de sua infância identificadas em alguns dos seus poemas são credenciais que fazem do poeta um profundo conhecedor da infância que reinventa, por meio da linguagem e de imagens, sendo a sua poética marcada pelo humor, o *nonsense*, a ludicidade, a musicalidade; mas também a crítica social. Conforme destaca

Cavalcanti (2010, p. 150) o citado escritor, além da “expressiva quantidade de poemas dedicados ao tema da infância e suas associações, Jorge de Lima também se dedicou à literatura infantil com dois livros, *Vida de São Francisco de Assis* e *Aventuras de Malasarte*”.

Para a constituição do *corpus* analisado neste trabalho utilizamos critérios diversos, por vezes combinados, que vão desde o título como referente até a retextualização do poema para outras linguagens, como é o caso da linguagem musical. Desta composição foram selecionados os seguintes poemas: “Boneca de pano”; “Domingo”; “Noite de S. João”; “Poema das duas mãozinhas”; “Minha sombra”; “Meninice” e “Enchente”. Na análise, destacamos a temática e os recursos textuais empregados na construção poética na perspectiva de evidenciar as presenças da infância e da ludicidade bem como a crítica social empreendida pelo poeta; guiando-nos pelo seguinte pressuposto:

é principalmente da memória infantil que Jorge de Lima retira grande parte de seu repertório poético, por meio das temáticas referentes à sua meninice, estendendo-as ao aspecto geográfico e sociocultural do Nordeste, servindo-se, pois, da imaginação criadora para elaborar sua poesia. (CAVALCANTI, 2010, p. 143)

Portanto, na esteira deste pressuposto apresentamos e analisamos alguns dos poemas de Jorge de Lima, atados pela infância, seja pela via da temática ou da forma de sua elaboração, entrelaçando os aspectos que marcam a tessitura poética do escritor e sua relação com o mundo lúdico infantil.

2. Critérios de seleção dos poemas para análise

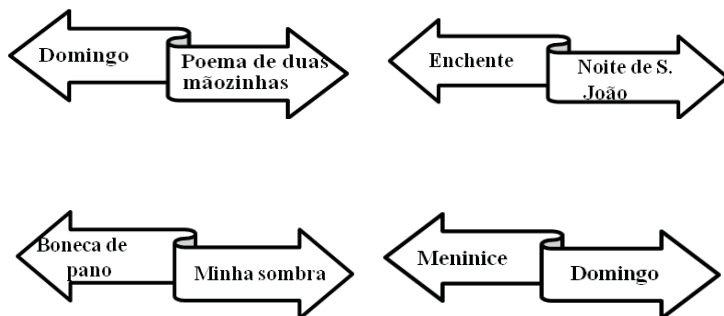
Os poemas que integram o *corpus* de análise neste artigo foram selecionados tendo por base os seguintes critérios de ordem mais geral: a) poemas cujos títulos apontassem como referentes temas evocativos da infância (com base neste critério selecionamos os poemas Boneca de pano; Meninice; Domingo; São João, Cavalinhos; Minha sombra; O mundo do

menino impossível; Poema do nadador e A voz da igreja); b) poemas retextualizados em/por outras linguagens (critério que nos encaminhou para a leitura dos poemas “Boneca de pano”; “Poema das duas mãozinhas”; “Essa negra Fulô” e “Enchente”.

A leitura dos referidos poemas aliada à necessidade de delimitação do *corpus* a seis poemas encaminhou-nos ao cruzamento dos critérios gerais e a opção pela seleção daqueles que rememorassem brinquedos e brincadeiras da infância revisitada pela memória do autor, seja sob a forma humorística ou de crítica social e evidenciassem em sua elaboração aspectos relacionados à ludicidade. Mediante tais critérios, os seguintes poemas foram selecionados: Boneca de pano; Domingo; Noite de S. João; Poema das duas mãozinhas; Minha sombra e Enchente.

Aspectos considerados na análise dos poemas

Os poemas são apresentados e analisados guiando-nos pela análise temática e recursos textuais estilísticos utilizados pelo escritor na perspectiva de evidenciar os sentidos de infância e os aspectos de ludicidade presentes. Para tanto, no programa de análise, os poemas foram agrupados pelas aproximações temáticas e/ou de feitura, podendo repetir-se um poema em mais de um agrupamento, considerando-se os aspectos que se deseja evidenciar. Os agrupamentos poéticos foram assim constituídos:



3.1. “Domingo” e “Poema de duas mãozinhas”: o jogo intertextual

A elaboração poética destes dois poemas é marcada por um intenso jogo de intertextualidade. O poeta recorre às conhecidas parlendas de “domingo” em sua variante “Amanhã é domingo” e a parlenda de nomear os dedos e sua consequente brincadeira de interrogar, iniciada pela expressão “cadê? As parlendas são aspeadas nos dois poemas, destacando a não autoria de Jorge de Lima.

No poema Domingo o escritor faz uma paráfrase, misturando fragmentos da parlenda “hoje é domingo”, o poema “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu e lembranças de sua infância, do dia de domingo, da igreja, do sino, do galo, da mata, nominando o tenente Zuza de Lica e Aurora Carvalho, cunhada do padre, marcando a diferença de significados de aurora (substantivo comum) e Aurora (substantivo próprio).

No Poema de duas mãozinhas, estas de tão juntinhas, parecendo irmãzinhas são comparadas pelo poeta a João e Maria (personagens crianças do conto de mesmo nome). As mãozinhas em sua singularidade vão sendo caracterizadas como tão leves e tão brancas e em seus movimentos ou peratilces: “riscavam as paredes / quebravam os bonecos, / armavam castelos de areia / na praia” (LIMA, 2007, p.47). O autor recua graficamente os três últimos versos da primeira estrofe no referido poema reproduzindo a imagem de um castelo.

Além da parlenda, o autor também destaca textualmente os versos iniciais do “sinal da cruz” (ação realizada pelo Cata-piolhos em que rezava baixinho). Assim cada dedo vai sendo apresentado, destacando-se suas ações singulares e contextualizadas espaço-temporalmente: “O Cata piolhos rezava à boca da noite”; “São Fura-bolos / contava as estrelas...” “Nas noites de lua, / cheinhas de estrelas”. “O pai-de-todos / cuidava dos outros” (LIMA, 2007, p. 48). A ação de São Fura-bolos resultou que “nasciam berrugas / no Cata-piolhos (*id.*). Nestes versos, o autor recorre a superstição popular de que nascem berrugas quando se aponta ou conta-se estrelas. E o Dedo-mindinho? A expectativa é quebrada quando se enuncia no poema em tom de profunda tristeza: “Um dia”,

seguido da expressão (que dia!) - destacada entre parênteses e acompanhada do ponto de exclamação. “o Dedo- mindinho / feriu-se num espinho”... Aquelas mãozinhas que “dormiam unidinhas” / “viviam sujinhas”, entristeceram e “o Cata-piolhos deixou de rezar” (verso em que a presença da morte é sinalizada e se faz sentir acentuadamente). Os versos seguintes parecem eternizar a cena:

*e João mais Maria, juntinhos,
ligados,
pararam em cruz
cobertos de fitas
que nem dois bonecos
sem molas, quebrados...*
(LIMA, 2007, p. 48)

Com um monóstico, o autor finaliza o poema fazendo uma indagação: “Quem compra um boneco da loja de Deus”? O poeta recorre a um eufemismo para (não) aludir à morte, já anunciada pelo símbolo da cruz feita pelas mãozinhas unidinhas, em que destaca a posição do Cata-piolhos que já não podia realizar a ação de rezar.

Em meio a brincadeiras infantis como as parlendas, em que se joga com as palavras e com o corpo por meio de movimentos, o escritor surpreendeu o leitor no “Poema de duas mãozinhas” reafirmando que na feitura da poesia, “ao mesmo tempo, repete e inventa; reitera e rompe; em aparente contradição (CADEMARTORI, 2009, p. 104)”.

Evidencia-se nos dois poemas um intenso jogo entre textos e imagens em que o escritor constrói um texto singular e extremamente poético. Se no “Poema de duas mãozinhas” parece haver uma quebra da infância; em “Domingo”, o tenente mofino parece desejoso de reencontrar sua infância, inferência que fazemos considerando que os meninos eram muitos: “E a gente trepava na torre da igreja” e o tenente “Subia na torre atrás do menino!” (do menino que fora), já que ao subir na torre estava se igualando as crianças por meio da brincadeira. A expressão desdenhosa e repetida “Tenente mofino! Tenente mofino!” empregada pelos meninos que “olhavam de cima”

com os olhos carolhos denotam a sensação ou sentimento de quem se sente por cima, diante de alguém que julgam ser/estar infeliz.

3.2 Enchente e Noite de S. João: contextos apreciados pelo menino poeta

No poema enchente, o fenômeno apreciado e observado pelo poeta é narrado por meio das peripécias de um rio que, antropomorfizado, dialoga com uma velha e um canoeiro:

- “Não duvide que eu levo
a sua almofada de fazer renda, minha velha!”
[...]
- “Não duvide, seu canoeiro
que eu embarco a sua canoa!”
(LIMA, 2007, p. 60).

A princípio a observação do autor antecedendo a fala do rio: “E o rio deu pra falar grosso / e bancar Zé-pabulagem:” denota uma certa incredulidade, inclusive reforçada por ocasião da fala do rio por meio da jocosa expressão “não duvide”. O emprego dos verbos de ação no pretérito perfeito (rodou, virou, entrou, saiu, subiu, pulou) mostram o rio em seu desvario “espumando como um doido”. Vejamos a sequência dos versos:

[...]
*E rodou com o canoeiro
e virou a canoa mesmo.
E entrou no fundo das casas
e saiu nas portas da rua.
Subiu no olho da ingazeira,
tirou ingá e comeu.
Pulou das pedras embaixo, espumando como um doido.
Fez até medo às piabas, que correram
pra os barreiros.*
(LIMA, 2007, p. 60).

O rio menino brinca, desafia e mostra sua ferocidade ao realizar façanhas, tais como: levar a almofada de fazer renda

da velha, rodar com o canoeiro e virar a sua canoa, fazer medo as piabas, dentre tantas travessuras. “Só os meninos estão satisfeitos”, afirma o poeta. A enchente é subjetivada com o desejo dos meninos, que em coro e repetidamente entoam: - “Deus permita que o rio encha mais!” / - “Deus permita que o rio encha mais!” (LIMA, 2007, p. 61).

O poema que se inicia com um preâmbulo: um diálogo explicativo em que o poeta recorre a um sinal (gritos de jandaias e periquitos) que noticia a passagem de “uma cabeça de enchente” parece que vai avolumando-se, deixando apenas os meninos satisfeitos já que “a professora fechará a escola!”

Em “Noite de S. João” o poeta explora as sonoridades das letras “ch” e “x” para imitar o som dos fogos de artifício, que, aliás, são de muitos tipos (foguetes, bombas, chuveiros). As onomatopeias “Chá-Bum!” e “Tchi-bum!” remetem a explosão final dos fogos que, inicialmente produzem chiados. O convite-desafio que introduz o poema é feito por meio de uma pergunta: “Vamos ver quem é que sabe / soltar fogos de S. João?”

O poeta-menino parece ter se distraído com a menina bonita que saltara a fogueira dos seus olhos emitindo uma fumaça de sonhos de encher os olhos do menino. Um fato inusitado rouba a cena:

*Um tiro chocho chamusca
o dedinho
do Zezinho.
Xi!
(LIMA, 2004, p. 48)*

Todas as atenções foram voltadas para o pequeno Zezinho e as ações providenciais que vão da tentativa de distraí-lo, passando por expressões de carinho e muito mimo até as ações de envolver o seu dedo com um chumaço de água gelada e chupá-lo para que fique bonzinho, “o dedinho queimadinho do Zezinho” vão culminar na reintrodução de Zezinho na brincadeira típica da noite de São João:

*Vamos agora, Zezinho,
ver quem sabe soltar fogos,
foguetinhos de assobio,
sem lágrimas meu coração?*

- Chuveiros?
- Chuveiros!
(LIMA, 2004, p. 49)

Cabe destacar que o poeta assume vários eu-líricos no referido poema. Adultos e crianças interagem e, a propósito, registra-se no poema em itálico: “*O delegado proibiu bombas, foguetes, busca-pés.*”

Com relação à presença do lúdico na leitura desse poema, reafirmamos que esta se realiza nas interfaces da esfera semântica com a esfera sonora.

3.3. “Boneca de pano” e “Minha sombra”: outrora brinquedo e brincadeira de crianças

Brincar com a sombra, observando-a e falando com ela, eis a brincadeira que o poeta descreve: uma sombra que cresce, diminui, alonga-se; conforme as horas do dia e o olhar atento do menino que a tudo acompanha. Brincar de arremedar os gestos do menino em companhia do macaco e do papagaio (capaz de arremedar com palavras). Igualada aos animais, a sombra vivifica a imagem do poeta e o faz lembrar o menino ficando do “tamaninho” que já tivera outrora.

A sombra que acompanha o poeta desde a infância, mesmo sem saber ler e escrever, participara das primeiras elaborações dos seus poemas, ainda em fase de rascunho. As motivações que levam o eu-lírico a tê-la como companhia e/ou brinquedo de desejo tem relação com a infância, a ludicidade, a cumplicidade, evidenciadas nos versos em que o poeta dirige-se à sombra, expressando a sua admiração. A propósito, seria a sombra o arquétipo da infância que acompanha o poeta, da qual não pretende se desvencilhar?! Vejamos os versos:

*Minha sombra eu só queria
ter o humor que você tem,
ter a sua meninice,
ser igualzinho a você.*

*E de noite quando escrevo,
fazer como você faz,*

*como eu fazia em criança:
Minha sombra
você põe a sua mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas
sem saber ler e escrever.
(LIMA, 2007, p. 41)*

Nos versos acima, o eu-lírico saudoso deseja ter a meninice da sombra, expressando os sentidos que atribui a infância: humor, brincadeira, companheirismo.

Em “Boneca de pano”, o brinquedo é assim descrito nos quatro primeiros versos: “Boneca de pano dos olhos de conta, / vestido de chita, / cabelo de fita, / cheinha de lã.” (LIMA, 2004, p. 97). Boneca de pano que mais parece gente e que vive de olhos abertos “olhando os bonecos que sabem marchar; / calungas de mola que sabem pular”.

Desvalorizada pelo valor que custa: um tostão (apesar de cair e não se quebrar). Brinquedo das meninas infelizes que “são guias de aleijados, que apanham pontas / de cigarro, que mendigam nas esquinas” e que são motivo de dó para o eu-lírico que as consideram “coitadas”; é comparada a elas pelo abandono, sujeira, desleixo e por parar na sarjeta. O trágico desfecho em que foi levada pelo homem do lixo “coberta de lama, nuinha, / como quis Nosso Senhor”, sugere ser este um destino do qual não consegue fugir. O tom de conformismo que parece saltar do poema pode ser visto como uma crítica social ao olhar atento do poeta que alude à infância roubada. Ademais, a crença comum entre os mais humildes de que as coisas acontecem pela permissão de Deus, imobilizaram no poema as ações da boneca e das meninas infelizes, que abandonadas à própria sorte foram vítimas dos humanos e da sociedade como um todo.

Sobre o poema “Boneca de pano” destacou Claufe Rodrigues (2004, p. 10) ao prefaciar a obra “Poemas” de Jorge de Lima em edição publicada pela Editora Record:

[...] outra evocação de sua infância, revela um traço marcante da poesia de Jorge de Lima: a sensibilidade primitiva de um homem que sabe reverter à alma

de criança sem contudo cair nas armadilhas da ingenuidade. Quanta ternura em versos tão simples! E quanto carinho pelos despossuídos: “Boneca de pano das meninas infelizes que / são guias de aleijados, que apanham pontas / de cigarro, que mendigam nas esquinas, coitadas!”.

O poema apresenta rimas externas e internas com aliterações marcadas pelo “nh” e o sufixo “inha” (sujinha, ceguinha, nuinha) como indicativo da pequenez da boneca humanizada via comparação com as meninas, cujos destinos se equivalem: seres diminutos e motivo de compaixão do eu-lírico (coitadas!).

3.4. “Meninice” e “Domingo”: evocação da infância e saudosismo

O retrato de familiares; a mobília; a postura dos pais; a surpresa extasiante vivida junto à irmã, a saber: a chegada de “O Grande Circo Internacional de Vigo” com suas atrações:

*- O palhaço Serafim...
- O anão que engolia espada...
- O cachorro que sabia números...
- O homem que sabia mágicas...
- O cavalo ensinado...
- O burrico que mordida o palhaço...
- O palhaço que levava tombos...*

*A charanga do circo!
Que beleza a charanga!
(LIMA, 2004, p. 43)*

Para Cruz (1997, p. 32) quase toda poética de Jorge de Lima origina-se de sua meninice. Ao destacar marcas que evidenciam tal observação afirma: “O grande Circo Místico” é o mesmo “Circo Internacional de Vigo” do poema “Meninice”.

Com relação às visões/versões de infância, ao dialogar com a irmã no já citado poema; o eu-lírico apresenta-nos a infância da irmã: caracterizada como inocente, mas que

chorava por tudo e uma infância forte, masculina que não se permite chorar; uma infância que ao se aproximar da adolescência já enxerga com outros olhos a moça do trapézio. Lembranças das suas vestes, dos acontecimentos e saudoso do circo que se foi embora, a fortaleza do menino é evocada por meio dos versos reiterados no final das duas últimas estrofes: “Eu era um menino de olhos extasiados / que tinham saudades / mas não choravam nunca!”.

A meninice de “Domingo” remete aos oito anos do poeta, parafraseando o poema “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu; aurora que o eu-lírico situa, temporal e comparativamente, como “um domingo bonito”:

*Ah! que saudades que eu tenho
da aurora de minha vida”
Ah! Casimiro, a aurora de minha vida
Foi um domingo bonito:
(LIMA, 2007, p. 42)*

Uma infância feita de acontecimentos simples: a chamada da missa; o cantar do galo; subir na torre da igreja; provocar o tenente mofino: peraltices dos meninos que olhavam de/por cima com os olhos carolhos!

A criança nos poemas de Jorge de Lima não é uma categoria etária abstrata, mas um ser humano exposto a contextos sociais, sentimentos, experiências concretas de vida. O escritor torna perceptível, literariamente, no poema “Meninice” a busca do autoconhecimento, desvelando as iniciações, a construção da alteridade do/no sujeito.

4. A tessitura da poética limiana: por motivos de infância

O filósofo italiano Giambattista Vico *apud* Cavalcanti (2010) parece nos auxiliar a olhar a obra de Jorge de Lima “por dentro”, desvelando a matéria-prima do seu fazer poético, qual seja: a infância em seus diversos modos de ser-estar no mundo. Para o filósofo citado por Cavalcanti (2010, p. 136) “o mais sublime ofício da poesia é o de conferir sentido e paixão às

coisas insensatas. E é propriedade dos infantes o tomar coisas inanimadas entre as mãos e, entretendo-se, falar-lhe como se elas fossem pessoas vivas”.

Os poemas de Jorge de Lima que integram o *corpus* deste texto evidenciam essa preocupação de atribuir significados às pequenas coisas vistas, vividas ou percebidas pelo seu aguçado senso poético na medida em que vivifica personagens, cenas, experiências.

O tema da infância aparece nos seus poemas sob as mais diversas motivações: “como reconfiguração de passagens significativas de sua biografia” (ALMEIDA, 2010, p. 54); como espaço-tempo da ludicidade ou mesmo como denúncia de infâncias roubadas. De acordo com Bosi (2000, p. 177) na lírica memorialística de Jorge de Lima “[...] o movimento do texto visa ao reencontro do homem adulto com o mundo mágico da criança nordestina”.

Na elaboração poética de Jorge de Lima, os brinquedos e as brincadeiras, inclusive as realizadas com palavras (parlendas) são apresentadas em estado de poesia e encantamento. Desviantes, renomeadas e/ou redimensionadas, as palavras vão virando ludicidade, jogo, poesia, convidando as crianças a jogar com a sonoridade e a significação, juntinhas, qual João e Maria. Corpo e poesia são postos em diálogo na poética limiana, entrelaçando-se brincadeiras, sentimentos e imaginário.

O diálogo como recurso empregado por Jorge de Lima em muitos dos seus poemas imprime-lhes uma feição narrativa, reverberando-se a concepção de uma infância que fala, reclama, brinca, sofre com as mazelas sociais e os dramas da vida.

Em grande parte dos poemas limianos, o resgate da infância ocorre como rememoração; matéria-prima de sua imaginação; ludicidade. A expressiva quantidade de poemas que abordam a infância e/ou suas associações evidenciam que são vários os motivos de infância para o referido escritor. Portanto, por motivos de infância, precisamos partilhar com as crianças esse manancial de poemas na perspectiva de colocá-los em estado de poesia para que possam ser lidos, apreciados e resignificados por/para elas.

5. Algumas considerações

Na tessitura deste trabalho procuramos evidenciar a lírica limiana que se volta para a infância, sob a forma de abordagem temática, memorialística ou agregando-lhe aspectos de ludicidade, por meio do jogo poético e de recursos expressivos que podem/devem ser apreciados pelas crianças em seus poemas.

Reafirmamos que os elementos folclóricos e culturais presentes nos poemas de Jorge de Lima são recursos importantes para a sua elaboração poética, (de)marcando a sua fase regionalista. Nesse sentido, revisita-os, relendo-os e ressignificando-os na perspectiva da valorização do mundo infantil e apostando na sua experiência como geradora de imaginação e/ou como centelha capaz de instigar as crianças. Aliás, quando da sua participação nos debates da Comissão Nacional do Livro Infantil, Jorge de Lima propusera que a Comissão estimulasse a publicação de cartas escritas pelas crianças, argumentando já ter apreciado em seus escritos aspectos “de raro lirismo e de teor poético dificilmente encontrados em literatura de adultos”, conforme destacam Fritzen e Cabral (2011, p. 143).

Ademais, os poemas apresentados neste texto há muito se prestam a realização de *performances* e vocalizações poéticas como “possibilidades de apreensão sensorial do texto literário na sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 278). Considerando-se que Jorge de Lima dá vez e voz às personagens, além de provocar o imaginário do leitor, a mediação do professor torna-se fundamental para auxiliar a criança a olhar o/para o texto. Dialogar com o texto, sentindo-o, eis o significado da leitura em *performance*.

Finalizamos este texto com o desejo de que a referência biográfica do poeta-menino Jorge de Lima, a saber: sua participação em saraus infantis, os versos de Casimiro de Abreu decorados e recitados em sala de aula; as leituras dos irmãos Grimm e suas histórias imaginativas (CAVALCANTI, 2010); assim como a apreciação dos seus poemas possam ser fontes a alimentar o repertório e o imaginário das nossas crianças.

Referências

ALMEIDA, Simone Cavalcante de. **Cartografias de um lugar imaginário: uma travessia pelo romance Calunga**, de Jorge de Lima. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió: UFAL, 2008.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo na poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALCANTI, Luciano M. Dias. O motivo da infância em *Invenção de Orfeu* de Jorge de Lima. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. 58, p. 135-166, jan.-jun., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 20 de jan. de 2011.

CRUZ, Luiz Santa. **Jorge de Lima**. Rio de Janeiro: Agir, 1997. (Coleção Nossos Clássicos – 5 ed. n. 26).

FRITZEN, Celdon, CABRAL Gladir da Silva. O que ensina também pode divertir, mas nem tudo o que diverte ensina: os debates da Comissão Nacional de Literatura Infantil (1936-1938). In: **Patrimônio e Memória**. UNESP–FCLAs–CEDAP, v.7, n.2, p. 127-139, dez. 2011.

LIMA, Jorge de. **Poemas negros**. Rio de Janeiro: Record, 2007. (Conteúdo: Novos poemas – Poemas escolhidos – Livro de sonetos).

LIMA, Jorge de. **Poemas**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. In: **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.

RODRIGUES, Claufe. Prefácio. In: LIMA, Jorge de. **Poemas**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

A SENSACÃO DE ESTAR PERDIDO: A PERSONAGEM DE “LIKE A ROLLING STONE”

Pamela Zacharias¹

Resumo

O leitor de narrativas está acostumado a focar sua atenção nas ações de uma personagem central, que são, em sua maioria, organizadas em uma estrutura linear de tempo, ou em um flashback simples. É nesse sentido que um espectador de um videoclipe como o “Like a rolling Stone”, do diretor Michel Gondry, pode sentir-se desamparado. Ele dificilmente conseguirá atribuir uma interpretação imediata à obra, pois apenas conseguirá racionalizá-la após assisti-la inúmeras vezes. Em um primeiro momento, estará entregue a um amálgama de sensações e, provavelmente, suas interpretações se manifestarão muito mais por conta da sensoriedade provocada pela música e pelas imagens do que pela decifração de um enredo propriamente dito. Não há como negar, porém, que esse videoclipe trata-se também de uma obra narrativa. Nele há nitidamente uma personagem, pela qual o espectador sente-se envolvido e sobre a qual ele procura entender alguma coisa. Provavelmente tentará situá-la em um espaço e tempo para compreender o seu conflito, pois ele percebe, no videoclipe, a existência desses elementos narrativos; estes, no entanto, não estão dados de uma forma explícita. Esse artigo apresenta algumas hipóteses sobre o videoclipe “Like a rolling stone”, aponta efeitos de sentido e entende a personagem como fundamental para provocação desses efeitos, percebendo nela características de um tipo de personagem que se perde em meio a sonsignos e opsignos, apontada pelo filósofo Gilles Deleuze em seu livro “A imagem-tempo”.

Palavras-chave

Narrativas; interpretação; Deleuze.

Abstract

The reader of narratives is accustomed to focus attention on the actions of a central character, which are mostly arranged in a linear time, or in a simple flashback. In this sense, a viewer of a video clip as “Like a Rolling Stone”, by director Michel Gondry, may feel helpless. He can hardly give an immediate interpretation to the work, because he is only able to rationalize it after watching it numerous times. At first, he will be delivered to an amalgam of sensations and, probably, their interpretations will manifest much more because of the sensoriedade caused by the music and the images than by deciphering a story itself. There is no denying, however, that this video clip it is also a narrative work. In it there is clearly a character, in which the viewer feels involved and upon which he tries to understand something. Probably try to situate it in space and time to understand its conflict, because he perceives, in the video, the existence of these narrative elements; these, however, are not given in an explicit manner. This article presents some hypotheses about the music video “Like a rolling stone,” indicates the effects of sense and understands character as central to provocation these effects, realizing it features a character type that is lost in the middle of sonsigns and opsigns, appointed by philosopher Gilles Deleuze in his book “The time-image”.

Keywords

Narrative; interpretation; Deleuze.

*“How does it feel
To be on your own
With no direction home
Like a complete unknown
Like a rolling stone?”²*

O leitor de narrativas está acostumado a focar sua atenção nas ações de uma personagem central, que são, em sua maioria, organizadas em uma estrutura linear de tempo, ou em um flashback simples. É nesse sentido que um espectador de um videoclipe como o *Like a rolling stone*³, do diretor Michel Gondry, pode sentir-se desamparado. Ele dificilmente conseguirá atribuir uma interpretação imediata à obra, pois apenas conseguirá racionalizá-la após assisti-la inúmeras vezes. Em um primeiro momento, estará entregue a um amálgama de sensações e, provavelmente, suas interpretações se manifestarão muito mais por conta da sensoriedade provocada pela música e pelas imagens do que pela decifração de um enredo propriamente dito. Não há como negar, porém, que esse videoclipe trata-se também de uma obra narrativa. Nele há nitidamente uma personagem, pela qual o espectador sente-se envolvido e sobre a qual ele procura entender alguma coisa. Provavelmente tentará situá-la em um espaço e tempo para compreender o seu conflito, pois ele percebe, no videoclipe, a existência desses elementos narrativos; estes, no entanto, não estão dados de uma forma explícita.

Há narrativas que não apresentam esses elementos de imediato, mas vão construindo-os ao longo da história, de forma que, no final, o leitor consiga unir os pontos e compreender elementos que até então estavam soltos, talvez por conta da não linearidade do enredo ou de outras estratégias narrativas. Não é esse, porém, o caso de *Like a rolling stone*, pois, mesmo quando o videoclipe termina, os fatos apresentados não ficam claros para o espectador. Isso permite levantar hipóteses a respeito dessa obra. É possível encará-la como um fragmento ou como um tipo específico de narrativa. Ou como as duas coisas juntas.

Ou mais. O interessante é perceber que os efeitos de sentido que ela provoca são amplos e desencadeados por diversos fatores.

Esse artigo apresenta algumas hipóteses sobre o videoclipe *Like a rolling Stone*, aponta efeitos de sentido e entende a personagem como fundamental para provocação desses efeitos, percebendo nela características de um tipo de personagem apontada pelo filósofo Gilles Deleuze em seu livro “A imagem-tempo”.

O gênero

O videoclipe apresenta uma estrutura mínima que se repete em grande parte das produções, mas que não é a característica definitiva do gênero. Podemos considerar, em termos bem gerais, que um dos elementos que podem definir o videoclipe é o fato de ser uma produção visual feita para se aliar a uma música e, por isso, seu tempo de duração acompanha, ou é muito próximo, ao tempo da canção. Não há um único perfil para essa produção: ela pode ser narrativa, pode apresentar imagens do artista (o que costuma ser mais comum devido a seu caráter publicitário), pode estar articulada à letra da música, ou pode utilizar um recurso completamente inesperado, diferente de todos os anteriores. Contudo, apesar de características tão amplas e variáveis, há um certo padrão que o constitui enquanto gênero audiovisual:

O que é um videoclipe? Diremos que videoclipe é um pequeno filme, um curta metragem, cuja duração está atrelada (mas não restrita) ao início e fim ao som de uma única música. Para ser considerado um videoclipe, este curta-metragem não pode ser jornalístico, não é a simples filmagem da apresentação de um ou mais músicos. Ele é a ilustração, a versão filmada, de uma canção. Há intenções artísticas em sua realização, e, quase sempre, ausência de linha narrativa. (Pontes, 2003: p.36)

2 - Como se sente?/Por estar sem um lar?/Como um completa estranha?/Como uma pedra rolando?

3 - LIKE a rolling stone. Direção: Michel Gondry. Produção: The Rolling Stones. Intérpretes: The Rolling Stones. Composição: Bob Dylan. (4:17 min), son. color. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tuGjBNSRi1c>. (último acesso em 08/03/2012).

Portanto, o videoclipe utiliza várias técnicas visuais de filmagem que instauram uma sequência imagética ágil e aparentemente aleatória, elabora uma nova instância interpretativa para uma canção, mantendo relações imediatas com sua letra ou não. Certamente, a letra direciona o espectador para uma interpretação específica. Mas pensemos no espectador não falante de inglês que assiste a um videoclipe cuja letra da canção é nesse idioma. Ele provavelmente não conseguirá apreender o sentido da letra de imediato e se baseará apenas na narrativa visual para tecer suas interpretações.

A letra de *Like a rolling stone*⁴ apresenta uma narrativa sobre uma personagem pertencente ao *high society* que, perdida em meio aos prazeres desenfreados que seu meio lhe oferece, se perde, restando-lhe a miséria, solidão e desnorreamento. O videoclipe desta canção, dirigido por Michel Gondry, tenta reproduzir o mesmo enredo da canção e introduz as peculiaridades que são próprias do videoclipe na construção dessa personagem que se perde e fica à mercê de suas sensações e reações.

A personagem

Perdidas, dissolvidas em meio à obra: assim se encontram as personagens que compõem a *imagem-tempo*. Para melhor entendê-las, é necessário resgatarmos este conceito nas discussões propostas pelo filósofo Gilles Deleuze em seus estudos sobre cinema. Ao realizá-los, o autor faz uma divisão básica entre cinema clássico e cinema moderno, criando conceitos que caracterizam um e outro. No livro *A imagem-movimento*, ele destaca a maneira como o cinema clássico se estrutura em uma relação que subordina o tempo ao movimento em uma série de percepções sensório-motoras. Em *A imagem-tempo*, os filmes analisados são do período pós-segunda guerra e, neles, Deleuze aponta como se dá o rompimento das estruturas sensório-motoras, pois são obras que não mais subordinam o tempo ao movimento, mas fazem com que este se subordine àquele.

Apresentando de forma muito resumida a divisão cinematográfica proposta pelo autor, destacam-se os conceitos de *Imagem-Ação* e *Imagem-Movimento*, o primeiro atrelado ao cinema clássico e o segundo ao cinema pós-guerra. Na imagem-ação:

(...) as qualidades e as potencias se atualizam ou se efetuam em um meio, isto é, em estados de coisas em espaços-tempos determinados, geográficos, históricos, sociais, e os afetos se encarnam em comportamentos, isto é, em ações que se fazem passar de uma situação a outra, que respondem a uma situação para tentar modificá-la. É o realismo do cinema, como relação de meios e comportamentos: meios que atualizam, comportamentos que encarnam. A imagem-ação é a relação variável entre os dois. (Machado, 2009, p. 265)

A imagem-ação ocorre a partir de coordenadas bem definidas: de “espaços-tempos determinados, geográficos, históricos, sociais”. Ela se constitui a partir do comportamento humano que sempre responderá a algo. Dessa forma, nas obras formadas pela imagem-ação, tudo foca-se na ação da personagem, que é indispensável nesse contexto e traça uma ordem, quase sempre cronológica para os acontecimentos.

Na imagem-tempo isso se rompe, visto que ela é composta por sensações. “O que a constitui é a situação puramente ótica e sonora, que substitui as situações sensório-motoras enfraquecidas.” (Deleuze, 2007, p. 12). Por conta disso, a certeza em relação a todo, ou grande parte, do enredo se perde e o caos toma conta de narrativas antes estruturadas. Dessa forma, o espectador, aparentemente, não possui mais domínio daquilo que acontece e sente-se perdido e desorientado. O cinema moderno, da imagem-tempo propõe

“a ruptura do vínculo sensório-motor, que é, na verdade, a crise da imagem-ação e, mais profundamente, do vínculo do homem com o mundo. (...) Os filmes deixam de apresentar uma história para desenvolver problemas,

4 - Disponível em < <http://letras.terra.com.br/bob-dylan/11903/traducao.html> > Último acesso em 08/03/2012.

invadindo definitivamente a seara do pensamento: há o encontro do pensamento com a imagem, ou, como diz Deleuze: um filme deixa de ser uma mera associação de imagens, o pensamento torna-se imanente à imagem.” (Vasconcellos, 2008, p. 159)

O pensamento filmado, a imagem do pensamento vislumbrada na tela, bem diferente da ação, do par causa-consequência, ocasiona uma necessária falta de orientação que abre espaço para que se possa criar uma gama muito maior de interpretações, forçando, assim, o próprio pensar, deparando-se com o sentido de forma ativa e não mais passiva.



É essa a situação da personagem do videoclipe *Like a rolling stone* de Michel Gondry. Ela não parece ser dona de seus próprios passos, não podemos acompanhá-la compreendendo claramente seus atos, onde está, como chegou até ali, para onde vai e o que quer. O recorte de vida que nos é apresentado é muito pequeno, atrelado à duração

da música, e não parece acabado em si mesmo. É um meio, é um *entre*. *Entre* tempos, *entre* personagens, *entre* possibilidades. Um fragmento que não anseia por um todo, mas desperta inferências e, principalmente, sensações. Por conta desses fatores: imagens, sons e tema que envolve este videoclipe, ele uma personagem da imagem-tempo.

As imagens surgem. Imagens de pessoas estáticas, imagens de um mundo sem movimento, sem sentido aparente. Qual o tempo dessas imagens? A personagem principal aparece em outro cenário. Ela se movimenta, mas não controla os próprios movimentos, caminha pela rua como se fosse movida por algo que não domina. Tanto faz. Ela, nesse contexto, não é nada de importante, de destacável. Ela não se diferencia das pedras do caminho. Minúsculas pedras sem vida, que rolam conforme chutadas. Seu destino? Incerto. A personagem, assim como as pedras que vemos por aí, é só mais um elemento cênico. Perde-

se em meio a imagens distorcidas, desfocadas. Nada é claro, nada é nítido. Essa personagem atônita, calada e congelada, torna-se uma espectadora das mesmas imagens e sons que observamos, que constituem um mundo novo da narrativa, a imagem-tempo, onde o tempo escapa das ações sendo legado a novos tipos de signos, os sonsignos e opsignos que envolvem tanto espectador quanto personagens.

“Ora, se é verdade que a situação sensório-motora impunha a representação indireta do tempo como consequência da imagem-movimento, a situação puramente ótica ou sonora abre-se com base numa imagem-tempo direta. A imagem-tempo é o correlato do sonsigno e do opsigno (...) Em vez da ‘situação motora – representação indireta do tempo’, temos o ‘opsigno ou sonsigno - apresentação direta do tempo’.” (Deleuze, 2007, p. 323s)

Com a utilização de sonsignos e opsignos, signos sonoros e óticos puros, é oferecido ao espectador um amálgama de imagens e sons que são sentidos pela personagem, perdida em meio a uma profusão de signos que torna o seu devir uma grande indefinição. Essa personagem, vagando ao léu em meio a esses sonsignos e opsignos produz, ao espectador da obra, sentidos que, ao invés de seu objetivarem em uma interpretação única, possibilitam novas aberturas de significação, novas relações de sentido, novas sensações e sensibilizações.



“De repente as situações já não se prolongam em ação ou reação como exigia a imagem movimento. São puras situações óticas e sonoras, nas quais a personagem não sabe como responder, espaços desativados nos quais ela deixa de sentir e agir, para partir para a fuga, a perambulação, o vaivém, vagamente indiferente ao que lhe acontece, indecisa sobre o que é preciso fazer.” (Deleuze, 2007, p. 323s)



A personagem do videoclipe *Like a rolling stone* perambula em meio à apatia, e à falta de reação em que se encontra. Nessas cenas há imagens em que ela está em outro contexto: aparece acompanhada por outros personagens e, assim como todos, está parada, como que posando para uma fotografia. Obviamente trata-se de uma realidade distinta da que nos é apresentada em outros momentos, em que ela vaga pelas ruas de uma cidade, estafada e maltrapilha: nesta, ela possui dinheiro, conforto e está rodeada de pessoas. Nem por isso pode-se afirmar que há, nesses momentos, reações por parte dela. Como já mencionado, ela aparece estática, é apenas mais um signo em meio a outros, sem destaque. Além disso, percebe-se que essas cenas atribuem ao videoclipe um caráter de imagem-tempo ainda mais evidente por conta da maneira como compõem a sua temporalidade. Esses momentos em que a personagem aparece bem vestida, em uma casa luxuosa, pertencem a qual tempo? Seriam lembranças da moça que caminha? Delírios? Ou delírio é a própria moça? São presentes impossíveis? Deleuze afirma que “a força pura do tempo põe a verdade em crise”. Este é o paradoxo dos “futuros contingentes”:

“Se é verdade que uma batalha naval pode acontecer amanhã, como evitar uma das duas consequências seguintes: ou o impossível procede do possível, (já que, se a batalha acontece, não é mais possível que ela não aconteça), ou o passado não é necessariamente verdadeiro (já que ela podia não acontecer). É fácil tratar tal paradoxo como sofisma. Mas ele não deixa de apontar a dificuldade que há em apontar uma relação direta da verdade com uma forma do tempo, e nos condena a situar o verdadeiro longe do existente, no eterno ou no que imita o eterno.” (Deleuze, 2007: p.160)

Para explicar esse paradoxo, ele recorre a Leibniz, que diz que a batalha naval acontece em um mundo e em outro não. Esses dois mundos são possíveis, mas não compossíveis, dessa

forma, “o passado pode ser verdadeiro sem ser, necessariamente, verdadeiro”. Os dois contextos em que a personagem do videoclipe aparece não precisam necessariamente ser dois tempos distintos de um mesmo espaço. São realidades que podem existir em um mesmo tempo, em mundos diferentes. Percebemos por esse olhar que a temporalidade dessa história, por fim, não é clara.

Isso porque, ao contrário da imagem-movimento, na imagem-tempo não é possível discernir o plano da memória, do sonho, do virtual, do plano do real. Não há uma correlação lógica entre as imagens que permita extrair-se delas uma ideia cronológica de tempo, pois esse não resulta mais da ação, não se conclui no espaço. No regime cristalino:

“o atual está cortado de seus encadeamentos motores, ou o real de suas conexões legais, e o virtual, por sua parte, se exala de suas atualizações, começa a valer por si próprio. Os dois modos de existência reúnem-se agora, num circuito em que o real e o imaginário, o atual e o virtual, correm um atrás do outro, trocam de papel e se tornam indiscerníveis.” (Deleuze, 2007: p. 156)

Segundo Deleuze, “Se o tempo aparece diretamente é nas pontas de presente desatualizadas, é nos lençóis de passado virtuais” (Deleuze, 2007: p. 159). Michel Gondry explora essas situações e nos desperta novas sensações, quebrando conceitos narrativos pré-estabelecidos.

Videoclipes como *Like a rolling stone* possibilitam novas experiências de sentido para o espectador. Novos sentidos do corpo e do mundo que são despertados com novos olhares, novas sensações óticas e sonoras. Neste videoclipe um enredo mínimo nos é apresentado, mas não de forma objetiva. Insistimos em objetivar um enredo, já que vemos apenas imagens desconexas, perdidas, sensações, sons, imagens. Temos uma personagem que não está nem em seu passado nem em seu futuro. Está em um *entre*, um presente que a todo o tempo de transforma e possibilita infinitas possibilidades a ela mesma e a ao seu espectador. Esse espectador, em meio a esse turbilhão de sentidos, acaba por se enveredar por novos caminhos de signos e pensamentos, sai

da mera representabilidade, amplia os limites de seu próprio mundo. Sente, com seus sentidos novos sentidos.

Referências

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. (tradução Stella Serna). São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A imagem-tempo**. (tradução Eloisa de Araújo Ribeiro). São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Cinema 2)

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PONTES, Pedro. “*Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade*”. In: **Sessões do Imaginário**, nº 10, Porto Alegre: FAMECOS / PUCRS, 2003. (pp. 47 – 51)

VASCONCELLOS, Jorge. “*A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema*”. In: **Educação e Realidade**, nº 33. Porto Alegre, RS, UFRGS, 2008. (pp. 155-168)