



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 34 • n.67 • 2016 ISSN 0102-387X

67

LEITURA:

Teoria & Prática

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Coordenação: Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil). Comissão: Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil); Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Marcus Pereira Novaes (Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil); Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); António Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Algarve, Portugal); Charly Ryan (University of Winchester, Winchester, Inglaterra); Edilaine Buin-Barbosa (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil); Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil); Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil); Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil); Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Giovana Scareli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil); Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil); João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil); Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil); Lívia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil); Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Luiz Percival Leme Brito (Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil); Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil); Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil); Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil); Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, Versailles, França); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil); Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, México); Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China); Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil); Sônia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Alik Wunder

Vice-presidente: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

1ª secretária: Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

2ª secretária: Davina Marques

1º tesoureiro: Marcus Pereira Novaes

2º tesoureira: Lavinia Lopes Salomão Magiolino

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

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Davina Marques

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafra

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ISSN 0102-387X (IMPRESSA) - ISSN 2317-0972 (ON-LINE)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2016V34N67](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2016V34N67)

Volume 34 • Número 67 • 2016



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

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista **Leitura: Teoria & Prática** solicita colaborações, mas se reserva 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.

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

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.34, n.67, 2016.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 0102-387X (impressa) – ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos – I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2016

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

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:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

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

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.
Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Dar a ler e a pensar..... 9
Davina Marques

ARTIGOS

- A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular 13
Walter Omar Kohan
- Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora.....27
Regina Zilberman
- Do romance à história em quadrinhos: dupla restrição da transposição narrativa 39
Jean-Paul Meyer • Tradução de Adriana Pastorello Buim Arena e Dagoberto Buim Arena
- Uma apresentação do manuscrito inédito de João Köpke: Versos para os pequeninos 51
Norma Sandra de Almeida Ferreira
- A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações..... 69
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

A literatura em provas e exames.....	83	
<i>Livia Suassuna • Rafael Alexandre Bezerra</i>		
13 de maio de 2016 e o noticiário do dia: considerações a partir da teoria do jornalismo	105	
<i>Enio Moraes Júnior • Luciano Victor Barros Maluly</i>		
ENSAIO		
“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura	125	
<i>Joel Haroldo Baade • Ezequiel Theodoro da Silva</i>		
TEXTO LITERÁRIO		
Flor futura (com quatro poemas inéditos)	139	
<i>Consuelo de Paula</i>		
DIVULGAÇÃO		
Associe-se à ALB	153	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES		154

Contents

EDITORIAL

- Promoting reading and thinking 9
Davina Marques

ARTICLES

- La necesidad de lo imposible: pensar, enseñar, leer... la filosofía de una escuela popular 13
Walter Omar Kohan
- The Reading Conferences of Brazil [COLEs] an the crisis of reading, now and then 27
Regina Zilberman
- Du roman à la bande dessinée: double contrainte de la transposition narrative... 39
Jean-Paul Meyer • Tradução de Adriana Pastorello Buim Arena e Dagoberto Buim Arena
- Una presentación del manuscrito inédito de João Köpke: Versos para niños más pequeños 51
Norma Sandra de Almeida Ferreira
- Comprehension and conceptualization of the book in a game of representations 69
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

La littérature dans les épreuves et les examens.	83
<i>Livia Suassuna • Rafael Alexandre Bezerra</i>	
May 13 2016 and the news: considerations within the theory of journalism ...	105
<i>Enio Moraes Júnior • Luciano Victor Barros Maluly</i>	
ESSAY	
“Professor, I do not have time to read!” – teaching practice confronts the non-reading habit	125
<i>Joel Haroldo Baade • Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
POETRY	
Flor futura (with four unpublished poems)	139
<i>Consuelo de Paula</i>	
NEWS	
Join ALB.....	153
GUIDANCE FOR AUTHORS	154

Dar a ler e a pensar

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p9-10>

DAVINA MARQUES¹

OS TEXTOS QUE APRESENTAMOS NESTA EDIÇÃO DA *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA* trazem leituras que vão desde estudos sobre manuscritos até reflexões sobre a literatura em avaliações, vão do pensar as dificuldades de leitura a questões sobre a pauta da mídia; passam pela conceituação do que seria um livro e sobre a *necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler...* Os textos se apresentam por si. Dão-nos uma visão do enorme escopo que o tema “leitura” abrange.

Leitura, no campo da educação, tem a ver com o que se oferece a estudantes em sala de aula. *Dar a ler e a pensar. Pensar*, como em seu texto observa Walter Kohan, não como técnica, mas como um movimento de sensibilidade às necessidades do outro. *Pensar* para poder observar, analisar, desconfiar, acolher ideias e pessoas... Assim *ler*.

Em um momento em que as leituras se radicalizam a ponto de promoverem intolerância e descolamento-distanciamento das necessidades do outro, a Associação de Leitura do Brasil se põe a trabalhar *nas dobras do (im)possível*, tema do 20º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Nessas mesmas dobras, pus-me a lembrar um texto de Michel Foucault, em que o filósofo apresenta o livro *O anti-Édipo*, de

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil.

Gilles Deleuze e Félix Guattari², no prefácio à edição americana. Foucault afirma que o livro confronta três grupos de adversários: “os burocratas da revolução e os funcionários da verdade”, “os técnicos do desejo” e o “fascismo” do nosso cotidiano, que ronda o nosso fazer-agir, “que nos faz gostar do poder” e “desejar essa coisa mesma que nos domina e explora”.

Apresentando o livro como um livro de ética, Foucault lista seus “princípios essenciais”: liberar a ação política de toda forma de paranóia unitária e totalizante; fazer crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção (não por subdivisão e hierarquização piramidal); livrar-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, as castrações, a falta, a lacuna) que por tanto tempo o pensamento ocidental considerou sagradas como formas de poder e modos de acesso à realidade (mais interessante é buscar o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas; lembrando que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade); lembrar que não é preciso ser triste para ser militante, mesmo quando se combate o abominável (a ligação do desejo com a realidade é que possui força revolucionária); não utilizar o pensamento para dar a uma prática política um valor de Verdade nem a ação política para desacreditar um pensamento (como se ele não passasse de pura especulação); utilizar a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política; não exigir da política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo tal como a filosofia os definiu (o indivíduo é produto do poder – é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação e o deslocamento, o agenciamento de combinações diferentes; o grupo não deve ser o liame orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”); e o conselho final: não se apaixonar pelo poder. (Cf. FOUCAULT, 1993, p. 198-199).

Dar a ler e a pensar, nessa linha, tem a ver com “[...] o banimento de todas as formas de fascismo, desde aquelas, colossais, que nos envolvem e nos esmagam, até as formas miúdas que fazem a amarga tirania de nossas vidas cotidianas” (FOUCAULT, 1993, p. 200).

Boas leituras!

2. Prefácio à edição americana de *O anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Foi retomado em *Dits et écrits*, de Foucault (Gallimard). O título é da redação do *Magazine Littéraire*, em que foi publicado pela primeira vez em francês. Notas do tradutor Fernando José Fagundes Ribeiro.

Artigos

A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular

La necesidad de lo imposible: pensar, enseñar, leer... la filosofía de una escuela popular

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p13-25>

WALTER OMAR KOHAN¹

RESUMO: A partir da necessidade de uma educação para o pensar, o presente texto apresenta Simón Rodríguez, autor venezuelano do século XIX, muito significativo na história das ideias pedagógicas latino-americanas. O texto justifica e contextualiza o pensar de Rodríguez, que afirma que o pensar deve estar entre as primeiras preocupações das práticas educacionais como se, nos primeiros passos, fosse o pensamento o eixo de todo ensinamento, muito mais ainda que o ler e escrever. Finalmente, ele conclui que fazer do pensar o sentido primeiro da vida educacional seja hoje um dos paradoxos mais imperativos para poder continuar a pensar que nós, os que habitamos estas terras latino-americanas, podemos viver uma outra vida e uma outra sociedade que a presente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para o pensar; Simón Rodríguez; cidadania.

RESUMEN: A partir de la necesidad de una educación para pensar, el presente texto presenta a Simón Rodríguez, un autor venezolano del siglo XIX, muy significativo en la historia de las ideas pedagógicas latino-americanas. El texto justifica y contextualiza el pensamiento de Rodríguez, quien afirma que el pensar debe estar entre las primeras preocupaciones de las prácticas educativas, como si, en los primeros pasos, fuese el pensamiento el eje de toda enseñanza, mucho más que el leer y escribir. Finalmente, concluye que hacer del pensar el

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

sentido primero de la vida educacional es hoy unos de las paradojas más imperativas para poder seguir pensando que los que habitamos esta tierra latino-americana podemos vivir otra vida y otra sociedad que la presente.

PALABRAS CLAVE: Educación para pensar; Simón Rodríguez; ciudadanía.

APRESENTAÇÃO: A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO DO PENSAR

Na esteira de uma filosofia educacional pragmatista, a ideia de uma “educação para o pensar” como elemento principal das instituições educacionais foi desenvolvida, de um modo paradigmático, na última parte do século XX, pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, criador e impulsor da proposta conhecida como “filosofia para crianças” (fpc; em inglês, *philosophy for children*). Lipman propôs não apenas uma fundamentação teórica, mas também um programa para implementação prática de uma “educação para o pensar”, praticada atualmente com maior ou menor sucesso e alcance em mais de quarenta países dos cinco continentes². Na introdução à segunda edição em inglês de sua obra teórica mais sólida, *Thinking in Education* (LIPMAN, 2003, p. 1-6), o autor deixa bem claro o propósito mais importante de sua tentativa:³ fazer do fortalecimento do pensar a principal tarefa da escola (LIPMAN, 2003, p. 1). Lipman oferece quatro formas de argumentar a favor dessa perspectiva: a) numa democracia, é fundamental que a escola forme seus futuros cidadãos para que sejam razoáveis e isso só pode ser conseguido cultivando o raciocínio e a capacidade de julgar dos estudantes; b) numa educação que cultiva o pensamento, os sistemas sociais tornam-se mais racionais, portanto, as escolas devem cultivar a racionalidade das crianças para que possam se inserir melhor nesses sistemas; c) requer-se ensinar as crianças a pensar não apenas pela sua utilidade mas também porque elas têm o direito de não receber menos do que isso (LIPMAN, 2003, p. 1-2).

2. Para um detalhamento de diferentes experiências pode se consultar a página do *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC): <http://www.icpic.org> ou o capítulo correspondente do relatório da UNESCO sobre a filosofia nos diversos níveis de ensino: UNESCO. *Philosophy. A school of Freedom*. Paris: UNESCO, 2011.
3. A edição desse livro de Lipman publicada no Brasil (*Pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005) está feita com base na tradução da sua primeira edição em inglês (Cambridge: Cambridge University Press, 1991). Lipman esclarece na introdução à segunda edição que as partes III e IV do livro, que perfazem mais da metade do mesmo, foram inteiramente reescritas. Infelizmente não há tradução ao português da segunda edição em inglês.

Lipman não apenas enuncia a necessidade de uma educação para o pensar como afirma também algumas proposições complementares a levar em consideração: a) a filosofia é a disciplina capacitada para trazer uma melhora do pensar na educação; b) a comunidade de indagação é a pedagogia mais adequada para ensinar a pensar criticamente; c) não é por acaso que o pensamento crítico está associado a termos como “crítica” e “critério”, que têm a ver com raciocinar, avaliar e julgar e neles deve se basear a “educação do pensar”; d) é preciso integrar outras dimensões do pensar (a criativa e a do cuidado) para educar numa concepção mais ampla do pensar (LIPMAN, 2003, p. 3-6).

Em outros textos, temos examinado criticamente a proposta de Lipman (KOHAN, 2002; 2013; 2014) e não pretendemos fazer isso aqui novamente. Contudo, queremos apresentar um outro autor, significativo na história das ideias pedagógicas latino-americanas, que pode nos ajudar a encontrar elementos mais próximos das nossas escolas e de nossa realidade cultural, social e política para fundamentar, de alguma forma, a partir de outros princípios e com outros sentidos, o pensar como eixo fundamental da educação.

A ESCOLA POPULAR: SIMÓN RODRÍGUEZ

Esse autor é Simón Rodríguez, um dos principais defensores de uma educação popular filosófica no século XIX. No Brasil, Simón Rodríguez tem sido muito pouco lido e estudado.⁴ Nascido em Caracas em 1769, Rodríguez foi nomeado professor das primeiras letras pelo Cabildo de sua cidade com apenas 21 anos. Desempenha esse trabalho por alguns anos, quando tem entre seus alunos Simón Bolívar, até sair para um largo périplo pelas Américas Central e do Norte, e durante mais tempo pela Europa, onde reencontra Bolívar. Realizam uma série de viagens pedagógicas juntos e, em Roma, no Monte Sacro, Bolívar enuncia perante o seu mestre a sua promessa de não descansar até libertar o continente americano⁵ do domínio espanhol. Depois, Bolívar vai à América para cumprir sua promessa e Rodríguez continua no velho continente até esperar um momento mais propício para voltar, quando Bolívar já libertou alguns países e está em plena campanha militar. De acordo com as distintas biografias de Rodríguez (LASTARRIA, 1885; AMUNÁTEGUI, 1876; LOZANO

4. Apenas recentemente foi publicada a primeira edição de algumas das suas obras em português: *Inventamos ou erramos* (Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016).

5. Bolívar e Rodríguez usam América para se referir a América do Sul. Neste texto, manteremos esse sentido.

Y LOZANO, 1913; ROJAS, 1979), o mestre teria viajado pela Alemanha, Áustria, Polônia, Rússia e Inglaterra entre 1806 e 1823, sempre trabalhando como professor, até retornar à América para completar, nos planos cultural e educativo, a libertação iniciada por Bolívar. Ficará mais de trinta anos viajando pela América Andina até sua morte no Peru em 1854.

Em 1825, reencontra-se com Bolívar que o nomeia Diretor de Ensino Público de Ciências Físicas, Matemáticas e de Artes, uma espécie de Ministro de Educação da atual Bolívia. Nesse contexto, abre uma escola popular na cidade de Chuquisaca, que instaura uma novidade absoluta perante a realidade educativa da época (cf. DURÁN, 2016). A escola é inusitada, por exemplo, pelo fato de ser bilíngue, pois se aprendem nela as línguas quéchua e castelhana, e também por colocar na mesma sala meninas e meninos. Porém, o caráter mais revolucionário da escola encontra-se no fato de que o “Colégio de Órfãos e Meninos Carpinteiros” se caracteriza por receber a todos os meninos e meninas da cidade em qualidade de iguais. Diferentemente do resto das escolas americanas, que recebiam seus alunos de acordo com sua origem social, econômica e étnica, a escola de Rodríguez aceitava todos como iguais, sem condições.⁶ De acordo com sua perspectiva, a escola popular é para todos, porque todos são cidadãos e iguais (RODRÍGUEZ, 2001a, I, p. 284).

Uma vez partido Bolívar, o convívio de S. Rodríguez com outros aliados de Bolívar, como o General Sucre, não é fácil.⁷ Decididos a manter as hierarquias sociais, econômicas e políticas da ordem colonial, eles dispersam uma série de rumores maliciosos sobre a pessoa e o trabalho de Rodríguez, que renuncia ao seu cargo e dá início a novas viagens pela Bolívia, Chile, Equador e Peru, onde morre em 1854. Sempre viaja acompanhado por dois baús onde guarda seus escritos, comunica sua ideia de uma escola para todos, trabalhando sempre como professor, vivendo sempre em condições precárias. Eventualmente consegue publicar seus trabalhos, sem muito sucesso.

6. O mundo escolar americano dos primeiros anos do século XIX encontra-se caracterizado por uma educação hierárquica e diferenciada. Em todo o continente, existem diversos tipos de instituições educativas que recebem os distintos grupos sociais e étnicos estruturados a partir das reformas dos Bourbons. Para mais detalhes, ver García Sánchez (2005) e Escobari de Querejazu (2009).

7. Para uma perspectiva mais precisa do caraquenho sobre a situação com essas figuras, pode-se ler com proveito a correspondência de Rodríguez com Bolívar e outros personagens da época em RODRÍGUEZ, 2001b.

EDUCAÇÃO POPULAR, FILOSOFIA E POLÍTICA

Quase todas as obras de Rodríguez fazem referência à questão educacional. Para o caraquenho, só através da educação era possível introduzir as transformações que a América necessita para tornar-se uma república. Eis, por exemplo, o início de um dos seus principais textos, *Luzes e Virtudes Sociais*, publicado em Valparaíso em 1840, que constitui um verdadeiro manifesto de uma educação popular:

O objeto do autor, tratando das Sociedades
americanas, é a
EDUCAÇÃO POPULAR

e por
POPULAR.... entende.... GERAL

INSTRUIR não é EDUCAR

Nem a *Instrução* pode ser equivalente à *Educação*
Ainda que *Instruindo se Eduque*

Como prova de que ao acumular conhecimentos, diferentes da arte de viver, nada se tem feito para formar a conduta social – veem-se os muitos sábios mal educados, que povoam o país das ciências. Um filólogo pode falar de estratégia com propriedade e não ser, por isso, soldado.

Tampouco são meios de GENERALIZAR
nem podem suprir
os contínuos atos de PUBLICAÇÃO que se fazem
ensinando em *Escolas, Colégios e Universidades*,
nem os de DIVULGAÇÃO
que se fazem pela imprensa
o que não é geral
sem exceção
não é verdadeiramente PÚBLICO

e
o que não é PÚBLICO não é SOCIAL.
(RODRÍGUEZ, 2016, p. 73, destaques do autor)

Destacamos alguns elementos desse texto: uma educação popular é uma educação geral, de todos, sem exceções, sem ninguém de fora das instituições educacionais; claro que não se trata simplesmente de escolarizar ou instruir, de repassar conhecimentos, senão de uma verdadeira educação que concilie teoria e prática, que ensine as pessoas não apenas saberes teóricos, mas a arte de viver. Por último, o caraquenho nos deixa um legado político de enorme importância para os dias de hoje: uma educação para todos, geral, social só pode ser uma educação pública. Vimos também como em *Sociedades americanas*, em 1828, afirma: “escola para todos porque todos são cidadãos” (RODRÍGUEZ, 2001a, I, p. 284), ou seja, não é na escola que se constrói a cidadania, mas é porque os que entram na escola são cidadãos que nela se forma num modo de vida republicano. Não se entra na escola para ser cidadão: é porque se é cidadão que se entra na escola.

Nesse sentido, Simón Rodríguez, embora concorde com Lipman sobre a importância da filosofia na educação (e ele é muito claro nesse sentido: “a instrução pública no século XIX pede MUITA FILOSOFIA” - RODRÍGUEZ, 2016, p. 79), ele também propõe uma inversão dos argumentos a favor de uma educação baseada no pensamento, como os sustentados por Matthew Lipman. Não é a escola ou um ensino pautado pela filosofia que faz de alguém um cidadão: a cidadania é prévia, constitutiva dos que precisam entrar na escola, não para se tornarem cidadãos, o que já são, mas sim para que aprendam a viver essa cidadania de um certo modo, no caso, republicano. Eis ali e só ali que o pensar tem um papel fundamental para os que já são cidadãos e por isso estão na escola, na medida em que o pensar que se aprende na escola está a serviço de uma vida mais republicana, e a escola é uma escola popular, ou seja, para todos.

Sobre o papel e a incumbência da filosofia, Simón Rodríguez afirma:

A filosofia está onde quer que se pense sem prevenção; e consiste em *conhecer as coisas, para reger nossa conduta com elas, segundo sua propriedades*. Os preceitos sociais são poucos, e suas aplicações... muitas: pretender que se ensine o pouco que se deve saber para não errar nos muitos casos que ocorrem a cada dia... é filosofia: - esperar que, se *todos* sabem suas obrigações e conhecem o interesse que possuem em cumpri-las, *todos* viverão de acordo, porque se atuará por princípios... não é sonho nem delírio, mas filosofia...; nem o lugar onde isso se faça será imaginário, como o que imaginou o Chanceler Thomas Morus: sua utopia será, na realidade, a América. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 93-94, destaques do autor).

Ou seja, a filosofia seria algo assim como um conhecimento dos primeiros e poucos princípios elementares para uma vida republicana. Pensar sem prever; apenas viver segundo esses princípios. E se a filosofia fosse de verdade para todos, se todos vivessem na filosofia, então a América, como Rodríguez chama ao continente do Sul, seria a realização da utopia. Uma filosofia verdadeira, engajada com o pensamento e a vida de toda a sociedade. Filosofia social e política portanto, e também filosofia popular, ao alcance da vida de todos os habitantes destas terras.

A PRIORIDADE DO PENSAR SOBRE LER

Assim, Simón Rodríguez se situa na mesma esteira de Lipman a respeito da importância de uma educação baseada no pensamento. Esse princípio atravessa seus escritos. Contudo, o pensador da educação popular é ainda mais incisivo do que Lipman ao afirmar que o pensar deve estar entre as primeiras preocupações das práticas educacionais como se, nos primeiros passos, fosse o pensamento o eixo de todo ensinamento, muito mais ainda que o ler e escrever. Não que Lipman desconsidere essa possibilidade; de fato, ele tem começado propondo a filosofia nos últimos anos do ensino fundamental e estendido sua aplicabilidade a todo o currículo escolar. E tem argumentado a favor da *possibilidade* da filosofia nos primeiros anos, muito mais do que da sua *necessidade*, como faz Rodríguez em diversas obras, mais incipientemente nas primeiras e mais enfaticamente nas últimas. Por exemplo, já no seu primeiro texto publicado, de 1794, o caraquenho faz uma crítica aguda de como se desvaloriza e subestima a formação dos encarregados da primeira educação das crianças. Trata-se, nada mais e nada menos, do que a educação através das primeiras ideias das coisas:

Para que uma criança aprenda a ler e escrever, mandam-na à casa de qualquer vizinho, sem mais exame que o saber que quer ensiná-la, porque se supõe habilidade; e gozam de grande satisfação as mães quando veem que o professor veste hábitos, porque em seu conceito é o traje símbolo da Sabedoria. Ah! De que modo tão distinto pensariam se examinassem qual é a obrigação de um Professor de Primeiras Letras, e o cuidado e delicadeza que devem observar em dar ao homem *as primeiras ideias* de uma coisa. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 40, destaque nosso).

Essa mesma ideia perpassa suas obras, intensificando-se a cada vez. Em um trecho de *Luzes e virtudes sociais*, em que faz referência ao Projeto Constitucional de Simón Bolívar que deixaria fora da cidadania aqueles que, depois de determinado prazo, não soubessem ler e escrever, comenta, com marcada ironia:

Com respeito à língua, lê-la é tão necessário como falá-la com pureza; mas o que irá ler quem não entende os livros? do que falará quem não tem ideias? Não será necessário ir muito longe para buscar um exemplo que responda essa pergunta. *O tratado sobre as luzes e sobre as virtudes sociais* em quantas mãos cairá que se dignem a abri-lo?... Visto o título, quantos o terminarão?... quantos entenderão bem o que terão lido?... quantos partidários terá tido a *Instrução Geral*?... quantos a protegerão ativamente?... e quem a colocará em prática? Prática?!...?!...?!

IDEIAS!... IDEIAS!, primeiro que LETRAS. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 93, destaques do autor).

No seu estilo, na sua língua, ensaiando uma escrita singular e original, Simón Rodríguez é muito claro e dialoga com os discursos contemporâneos do letramento: há, sim, que se ensinar a ler e escrever, claro, mas antes de nada, há que se ensinar a pensar, para poder compreender o sentido do que se lê e escreve. A prioridade do pensar é substantiva, originária... não se trata apenas de uma questão cronológica; o “antes” é um início vindo da necessidade de os estudantes se situarem de forma crítica e criativa em relação às letras... Não se trata apenas de ler e escrever mas, sobretudo, de sua transposição prática, ou seja, da medida em que as letras permitem a todxs xs habitantes destas terras viver uma vida mais humana. E para isso, é preciso, antes de mais nada, ideais sobre como habitar uma sociedade melhor para todxs xs que a integram.

Em seu último texto, “Conselhos de amigo, dados ao Colégio de Latacunga” (1850-1), publicado um século depois de sua morte, Rodríguez (2016, p. 215) faz uma apologia à primeira escola, à “escola social”, à sua importância para formar os habitantes originais de que a América precisa. Nesse contexto, insere sua crítica ao método lancasteriano, que alfabetiza mecanicamente, que faz da arte de ensinar uma técnica e da aprendizagem reflexiva uma repetição memorística, própria mais de papagaios do que de cidadãos da república (RODRÍGUEZ, 2016, p. 218). A consequência é a formação de cidadãos dóceis e reprodutores de uma ordem já estabelecida, exatamente o contrário do que se precisa nestas terras.

Trata-se, portanto, do pensar como uma arte e não como uma técnica, de escrever como se pinta, de ler como se esculpe. Nesse sentido, em *Extracto sucinto de mi obra sobre Educación Republicana*, de 1849, Rodríguez critica duramente o ensino instrumental de lógica formal ou do silogismo aristotélico, que acaba sendo utilizado para defender argumentos reprováveis do ponto de vista ético e político, sem sequer considerar seu conteúdo ou suas consequências. Por exemplo, nas escolas monárquicas, parte-se de premissas tais como a) esse índio não é o que eu sou, e b) eu sou homem; para concluir, delas, que o índio é bruto e que, portanto, deve ser colocado para trabalhar aos golpes. (RODRÍGUEZ, 2001a, I, p. 243).

Eis um chamado da atenção para os que, em nosso tempo, têm feito da “educação para o pensar” um ensino de habilidades e competências. Pensar não é simplesmente dominar e conseguir pôr em prática habilidades, técnicas, ferramentas de pensamento. Pensar não é uma técnica; ao contrário, é ser sensível às necessidades de todos os seres que habitam uma terra. Quem, através do seu pensamento, legitima uma ordem colonial opressora, o faz num sentido derivado e insubstancial do verbo pensar.

Nessa mesma obra, Rodríguez dedica uma seção especial à “Primeira Escola”. Ali, Rodríguez reafirma, sem deixar dúvidas, a prioridade do pensar sobre o ler: “LER é o último ato no trabalho do ensino. A ordem deve ser... Calcular-Pensar-Falar-Escrever e Ler. Não... ler-escrever e contar, e deixar a lógica (como se faz em todas partes) que a sorte leva até os Colégios” (RODRÍGUEZ, 2001a, I, p. 243). Repare-se, no início, o que muitas vezes se considera abstrato demais para uma criança, como calcular ou pensar e, depois, o que se supõe mais concreto, como escrever o ler. Há várias razões para isso: a confiança que Rodríguez tem na capacidade de todos os seres humanos; sua aposta na necessidade de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita; sua crença no impacto da primeira escola em todas as outras instâncias da cadeia educativa e na própria vida das pessoas; os impactos e valores sociais e políticos que Rodríguez confere a um ensino reflexivo numa sociedade republicana. Poderíamos continuar com outros testemunhos, mas talvez seja já momento de oferecer nossa própria perspectiva sobre as questões aqui apresentadas.

A FILOSOFIA E A NECESSIDADE DO IMPOSSÍVEL: ENSINAR A PENSAR

No momento em que estou terminando de escrever o presente texto, consuma-se mais um momento trágico da história política do Brasil. Uma presidente legitimamente eleita pelo povo brasileiro é afastada de suas funções por um processo

indecoroso e ilegítimo de golpe de estado encoberto sob o guarda-chuva do poder legislativo a partir da aliança de setores econômicos, judiciários e midiáticos. A ordem colonial insiste em perpetuar-se. A democracia treme no Brasil, e na América Latina inteira.

As relações entre filosofia, educação e política são complexas. Não há espaço para demarcações simplistas e simplificadoras. Contudo, algo parece evidente: os efeitos de uma educação tecnicista, instrumentalista, a-filosófica, são por demais evidentes. É também evidente que a filosofia não é uma mágica solução educacional para os problemas políticos de uma sociedade tão complexa quanto a brasileira. Mas não é menos evidente que a realidade política que hoje vive o país não pode ser separada de uma história educacional instrumentalmente colonizadora, quase uma prolongação daquela que Simón Rodríguez exigia abandonar como condição de uma vida verdadeiramente republicana, há quase duzentos anos.

Por fim, são também notórios os paradoxos da filosofia em sua relação com a política e a educação. Com respeito à primeira, pelo menos desde o Sócrates ateniense, sabemos que se, por um lado, quem pratica a filosofia é o único a fazer a política verdadeira (PLATÃO, *Górgias* 521d; 2006), por outro lado, ela opõe-se dramaticamente à política e, assim, não tem espaço na *pólis*, como é manifesto na *Apologia de Sócrates* de Platão (2006); única política verdadeira, ela não apenas não pode ser praticada na *pólis* como é perseguida e condenada à morte. A política dos que administram a ordem na *pólis* não tolera a política da filosofia. Sócrates ateniense que o diga. A escrita e a vida do Sócrates de Caracas, S. Rodríguez,⁸ revivem esse confronto paradoxal: ele, o único verdadeiro político, o criador da escola igualitária e popular, apenas pôde praticar sua política sob o amparo de Bolívar e, quando este parte a continuar sua campanha militar, Rodríguez é expulso, acusado de louco, estrangeiro, delirante. Desta vez, a política da filosofia é recusada e mandada ao exílio pela política dos administradores do estado das coisas.⁹

No campo educacional, a situação da filosofia não é menos paradoxal. Também desde o Sócrates de Atenas sabemos desse paradoxo, pois Sócrates declara não ter sido mestre de ninguém (Platão, *Apologia de Sócrates* 33a, 2006) e, no entanto, que alguns têm aprendido com ele (ibid., 33b-c). A acusação da política contra a filosofia só faz sentido pelos efeitos educacionais da filosofia, mas Sócrates se encarrega de

8. Assim o chamava S. Bolívar (Cf. RODRÍGUEZ, 2001b, p. 117).

9. Vê-se, dentre outros testemunhos, a carta de S. Rodríguez a Bolívar (RODRÍGUEZ, 2001b, p. 141).

mostrar que não pode ser acusado de ensinar quem nada sabe. Porém, sua defesa denota o paradoxo: o professor de filosofia não ensina, mas outros aprendem com ele. Ninguém aprende nada de Sócrates porque ele próprio nada sabe, a não ser que não sabe (*Apologia* 20d-24b), mas é justo esse não saber que revoluciona e refunda a relação pedagógica em um novo início. Sócrates, e com ele a filosofia, não ensina à maneira de um transmissor, mas na forma de um provocador. Simón Rodríguez continua a prática da filosofia como provocação da ordem instituída. Por exemplo, na sua escola popular quer colocar juntxs meninas e meninos. Como a sociedade colonial não tolerava que fossem educadxs num mesmo lugar pessoas de distintos gêneros, ele as junta em salas de aula contíguas e abre portas e janelas para pôr em comunicação as meninas e meninos. (RODRÍGUEZ, 2001a, II, p. 357).

Nessa mesma esteira, J. Derrida (1990) mostra como a disciplina filosófica desdobra-se numa série de antinomias na sua institucionalização¹⁰: ela não pode ser dissociada de seu ensino mas, ao mesmo tempo, o gesto mais propriamente filosófico, o que permite alguém experimentar o pensar filosófico, **não pode ser ensinado**; com efeito, a filosofia ao mesmo tempo exige ser ensinada, mas o gesto filosófico mais essencial, o pensar filosófico enquanto tal só pode ser aprendido... ninguém pode, significativamente, filosofar sozinho, sem um outro e, a uma só vez, ninguém ensina ninguém a filosofar; em todo caso, aprende-se a filosofar com outro, mas não de outro... Assim, não se pode filosofar sem essa pretensão impossível de ensinar a filosofar...

Voltemos a Simón Rodríguez: é imprescindível ensinar a pensar nas escolas se quisermos ter uma vida social mais plena para todxs, sem ninguém fora. Como ensinar filosofia, ensinar a pensar é tão necessário como impossível. As considerações finais, não podem não ser paradoxais: a filosofia, como disciplina, está longe de poder ser uma solução mágica para as necessidades da educação brasileira. Mas sua ausência é também um sintoma da im-possibilidade de sua potência para uma transformação social e política urgente e necessária. Afinal, a filosofia, mais do que uma disciplina, é um modo de vida. Nisso, coincidem os dois Sócrates, Lipman e tantos outros. Para terminar, talvez seja ainda significativo ler S. Rodríguez:

Só com a esperança de conseguir que se pense na EDUCAÇÃO DO POVO pode-se advogar pela INSTRUÇÃO GERAL:... e deve-se advogar por ela; porque chegou o tempo

10. As antinomias enunciadas por J. Derrida são oito. Aqui só enunciamos as mais próximas ao nosso interesse.

de ensinar as pessoas a viver, para que façam *bem* o que se faria *mal* sem que se pudesse remediar. Antes, deixavam-se governar, porque acreditavam que sua única missão, neste mundo, era obedecer: agora não [o] acreditam, e não se pode impedir que pretendam, nem (... o que é pior...) que ajudem a pretender. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 74).

Chegou o tempo de ensinar as pessoas a viver. Ensinar a pensar é um caminho, ao mesmo tempo necessário e impossível, para ensinar a viver. A vida está cheia de paradoxos, a educação também. Talvez fazer do pensar o sentido primeiro da vida educacional seja hoje um dos paradoxos mais imperativos para poder continuar a pensar que nós, os que habitamos estas terras, podemos viver uma outra vida e uma outra sociedade que a presente.

REFERÊNCIAS

- AMUNÁTEGUI, M. L. *Ensayos biográficos*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1876.
- DERRIDA, J. *Le droit a la philosophie*, Paris : Galilée, 1990.
- DURÁN, M. *Simón Rodríguez*. Una filosofía de la radical novedad. Caracas: Ediciones del Solar, 2016.
- ESCOBARI DE QUEREJAZU, L. Historia de la alfabetización en Bolivia: época colonia s XVI-XVIII. *Estudios Bolivianos*, n. 15, 2009.
- GARCÍA SÁNCHEZ, B. Y. La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 7, 2005.
- KOHAN, W. *Philosophy & Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- _____. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. Lipman y la Filosofía. Notas para pensar un concepto. In: MORIYÓN, F. G. (org.). *Matthew Lipman. Educación y Filosofía*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002, p. 49-69.
- LASTARRIA, J. V. *Recuerdos literarios: datos para la historia literaria de la America española: del progreso intelectual en Chile*. Santiago de Chile: Librería Servat, 1885.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LOZANO Y LOZANO, F. *El maestro del Libertador*. París: Ollendorff, 1913.
- PLATÃO. *Diálogos*. Belém, PA: Universidade Federal de Pará, 2006.
- RODRÍGUEZ, S. *Obra Completa*. Tomos I-II. Caracas: Presidencia de la República, 2001a.
- _____. *Cartas*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la UNISER, 2001b.
- _____. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.
- ROJAS, A. *Crónicas y leyendas*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1979.

OUTRAS OBRAS DE INTERESSE

- ÁLVAREZ FREITES, M. *Simón Rodríguez tal cual fue: vigencia perenne de su magisterio*. Caracas: Ediciones del Cuatricentenario de Caracas, 1966.
- CASTELLANOS, R. R. *Simón Rodríguez, pensador universal y pulpero de Azángaro*. Caracas: FOGADE, 2007.
- GUEVARA, A. *Espejo de justicia*. Caracas: Ediciones del Consejo Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1954.
- JORGE, C. *Educación y revolución en Simón Rodríguez*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2000.
- LASHERAS, J. A. *Simón Rodríguez: maestro ilustrado y político socialista*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez; Ediciones Rectorado, 2004.
- PIETRI, U. *La isla de Robinson*. Caracas: Seix Barral, 1981.
- RUMAZO GONZÁLEZ, A. *Simón Rodríguez: maestro de América*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1976.

SOBRE O AUTOR

Walter Omar Kohan é graduado em Filosofia (Universidade de Buenos Aires - Argentina), com Doutorado (Universidad Iberoamericana - México) e Pós-Doutorado (Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis - França) na mesma área. É professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Participa de Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais e coordena, desde 2007, o Projeto de Extensão em Escola Pública (“Em Caixas a Filosofia en-caixa?”, UERJ/FAPERJ). É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Em suas atividades profissionais interagiu com mais de 50 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.
E-mail: wokohan@gmail.com

Recebido em 15 de maio de 2016 e aprovado em 20 de junho de 2016.

Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora

The Reading Conferences of Brazil [COLEs] an the crisis of reading, now and then

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p27-38>

REGINA ZILBERMAN¹

RESUMO: Nos anos 1980, por ocasião dos primeiros Congressos de Leitura (COLEs) e da fundação da Associação de Leitura do Brasil, o debate relativo à(s) crise(s) de leitura apoiava-se em concepções de livro, literatura e leitor articuladas entre si e que privilegiavam obras impressas e canônicas. Aquelas concepções, no contexto das mudanças ocorridas nas últimas décadas, talvez não mais se sustentem, indicando que o conceito de leitura, ele mesmo, encontra-se em crise, o que implica a necessidade de propor políticas de formação do leitor que levem em conta a situação diferenciada experimentada no novo milênio.

PALAVRAS-CHAVE: Livro; literatura; leitor; leitura.

ABSTRACT: In the 1980s, during the first Reading Conferences of Brazil [COLE] and the founding of the Brazilian Reading Association [ALB], the debate on the crisis of reading was based on the ideas of book, literature and reader as articulated with each other, favoring printed and canonical works. In the context of the changes in recent decades, those concepts may no longer be maintained, indicating that the concept of reading itself is in crisis, which implies the need to propose public policies that take into account the different situation experienced in the new millennium.

KEYWORDS: Book; literature; reader; reading.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
.....
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo
Lulu Santos, Como uma Onda*

Foi por volta das décadas de 1960 e 1970 que a leitura entrou no radar dos pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. De uma parte, nações que se emancipavam do jugo colonial ou que almejavam reduzir diferenças sociais propunham métodos de alfabetização que alavancassem o crescimento e garantissem a autonomia econômica e política (GRAFF, 1981; KOZOL, 1978; OXENHAM, 1980); de outra, pensadores e professores deparavam-se com a ascensão dos *mass media* que, aparentemente, afastavam os estudantes dos livros, deixando-os à mercê da cultura da imagem e da voz (HOGGART, 1977; LEAVIS, 1979).

No mesmo período, o impresso e o livro experimentavam sua idade de ouro. Assim, propor uma política de leitura correspondia a estimular a decodificação, entendimento e interpretação de textos escritos. A leitura podia estar em crise por falta de indivíduos letrados ou por excesso de consumo da indústria cultural, mas a solução para o problema decorria da possibilidade de dar o acesso ao universo do livro ou do suporte impresso.

Por sua vez, o livro de que se falava era o que carregava uma obra literária, em que estivesse presente a ficção e a fantasia, ingredientes fundamentais da vida humana plena. Em 1972, em ensaio que se tornou paradigmático, “A literatura e a formação do homem”, Antonio Candido destaca a função humanizadora da literatura, ao mesmo tempo em que sublinha “a necessidade universal de ficção e de fantasia”, colocada ao nível das “necessidades mais elementares” do ser humano (CANDIDO, 2002, p. 80).

Assim, leitura, livro impresso e literatura constituíam um tripé fortemente articulado, de modo que fomentar qualquer um de seus apoios significava simultaneamente favorecer os outros dois. Talvez tenha sido rompida essa unidade, em

decorrência do passar do tempo e das transformações socioculturais ocorridas no período, com consequências que atingem as propostas de valorização de qualquer uma das escoras daquele tripé.

O LIVRO IMPRESSO

Em poucas décadas, o livro parece ter passado do céu para o inferno, conforme um processo que está longe de ter sido concluído. Se, em 1980, por ocasião da fundação da Associação de Leitura do Brasil e dos primeiros Congressos de Leitura, experimentava-se a idade de ouro do livro, entendido como o objeto que não podia faltar nas bibliotecas públicas e escolares, devia ser consumido dentro e fora da sala de aula, e não se confundia com seu parente próximo, o didático, hoje presencia-se à sua crise de identidade.

Em primeiro lugar, ele passou a vir acompanhado de um adjetivo que explicita sua forma: é livro impresso, digital, virtual. Além disso, pode ser até ignorado, ainda que seus *surrogates* procurem lembrá-lo de alguma maneira, seja pela nomeação escolhida – *e-books*, termo em inglês também adotado no Brasil –, seja por seu formato. Assim, plataformas e aplicativos capacitados a transmitir seu conteúdo, como *e-readers* e *tablets*, guardam o formato retangular do livro, bem como suas dimensões. O Kindle, por exemplo, com 11,9 cm de largura e 16,9 cm de altura, e o Kobo, com 11,4 cm de largura e 16,5 de altura, adotam medidas próximas do padrão do livro impresso – 14 cm X 21 cm – e quase idênticas às do *pocket book*, com seus usuais 11 cm X 16 cm.

Por último, perdeu a aura de que se revestia, ao ser designado como suporte, de existência transitória e eventualmente com prazo de vencimento estabelecido. Não são poucos os pensadores que debatem se o seu final está próximo ou ainda é longínquo, mas, de um modo ou de outro, parece haver consenso de que dificilmente voltará a gozar da unanimidade e da hegemonia, inquestionáveis até poucas décadas atrás (DARNTON, 2010; ECO; CARRIÈRE, 2010; ECO, 2011; NUNBERG, 1998; SCHNAPP; BATTLES, 2014).

A LITERATURA

Também a literatura implodiu, e talvez o fenômeno tenha sido ainda mais impressionante.

Tal como o livro, a literatura vinha constituindo um conceito e uma produção relativamente estável desde o final da Idade Média. E não é mera coincidência que os dois – livro manufaturado de modo mecânico e em escala industrial, de uma parte, e a literatura, designando o conteúdo disseminado por aquele objeto – tenham aparecido, enquanto conceito e enquanto prática, quase simultaneamente. Com efeito, até então, as produções com a palavra, fossem as manifestações orais ou escritas, eram conhecidas como “poesia”, e esse termo não estabelecia distinções entre os modos como que se dava a transmissão, menos ainda se preocupava com sua conservação, dependente sobretudo da memória de seus criadores ou da audiência.

Não que essas manifestações tivessem desaparecido; porém, aquelas em que não era reconhecido o mérito de serem registradas em algum suporte material, acabavam por receber designação que, de certo modo, as rebaixava. As expressões “literatura popular” ou “literatura oral” são exemplos da operação de adjetivação que confere ao substantivo livre de atributos qualificativos o *status* de pureza, autenticidade e superioridade. Competiu ao livro acolher a matéria considerada mais elevada; e, como apresentava maior durabilidade que as demais formas de registro – o folheto, o cartaz, o jornal, o almanaque – revestiu-se de primazia similar, caminhando, assim, na direção da aura que o acompanhou por séculos e que, nos tempos atuais, vê ser disputada por outras ferramentas de transmissão da escrita.

No entanto, a literatura enquanto conteúdo autossuficiente e autorregulado só existe conceitualmente, enquanto um termo genérico que abriga manifestações concretas, como poemas, contos, romances, peças teatrais. Por sua vez, a vitalidade desses gêneros depende de eles circularem e serem acolhidos, respondendo, positivamente ou não, aos anseios dos distintos consumidores. Enquanto esses pareciam constituir uma unidade, não era difícil falar em leitor enquanto um ser homogêneo, contínuo e, de certo modo, imutável.

Aquela unidade, formada por um produto e um mercado, pôde subsistir enquanto literatura e livro puderam contar com um intermediário confiável e universal – a escola, que alfabetizava segundo um padrão linguístico, extraído, não por coincidência, das obras consagradas do passado. A escola garantiu a consolidação de um cânone, nacional e internacional, que difundiu por meio de seus aparelhos e de profissionais habilitados ao exercício de tal encargo. E obteve êxito, porque seus destinatários pertenciam à classe social de onde provinham seus criadores – a burguesia, que identificava na educação um instrumento competente para veiculação de seus valores e cultura.

Esse sólido edifício perdurou por um bom tempo, mas suas bases começaram a ser corroídas pelo andamento da própria sociedade burguesa que, focada no êxito econômico, precisou alargar suas fronteiras. De uma parte, multiplicou os produtos literários a serem oferecidos, dando margem ao aparecimento, consolidação e expansão da chamada indústria cultural e, no caso específico de que se fala, da literatura de massa. De outra parte, ambicionou ampliar as fronteiras de sua clientela, induzindo novos contingentes de consumidores a absorvê-la, educando-os para atingir tal finalidade. Esses, porém, dispunham de suas próprias expressões culturais, que exigiam reconhecimento, mas que não coincidiam com o paradigma vigente. Estilhaçou-se a literatura em matérias e gêneros diversos, aos quais se agregam aqueles provenientes da nova condição propiciada pela difusão do mundo digital.

Assim, aos gêneros literários tradicionais, adicionam-se tipos de textos que não podem ser descritos pelos mecanismos usuais da história ou da teoria da literatura, sejam eles *performances*, grafites, novelas gráficas, blogues, *emails*, postagens. Como organizar, em um único vocábulo, o que se vale da palavra, mas não só, recorrendo ao corpo, ao som ou à imagem; e aparece em livros, mas também em muros, *sites*, gestos, sendo que esses prescindem daquele.

Que o conceito de literatura parece insuficiente para dar conta das produções com a palavra que pretendem ser julgadas arte, sugerem-no os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesses, a literatura é traduzida por textos literários, os quais, embora preservados enquanto “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26), são entendidos como um gênero de discurso, ao lado de, entre outras expressões linguísticas, cartas, relatos biográficos, peças publicitárias, matérias jornalísticas (a que se poderiam acrescentar, contemporaneamente, *emails*, blogues ou postagens em redes sociais). Corolário dos PCNs são as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujos enunciados invocam, entre outras possibilidades, tiras, *cartuns*, letras de música, atestando, pois, a profunda alteração de que se fala.

O exemplo a seguir, reproduzindo a questão 96, do *Caderno Amarelo*, de 2015, parece validar o que se observa em relação ao conceito e a prática da literatura, uma vez que essa é representada pelo *rap*, gênero simultaneamente literário e musical, a que se agrega a dança e a *performance*:

O *rap*, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*), e das artes plásticas (o grafite), seria

difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com *sprays* nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do *rap*, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip hop*.

DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

- A. retílineos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B. improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C. suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D. ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E. cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.²

A escolha do *rap* como objeto da questão não é ocasional, o que corrobora a asserção de que a noção tradicional de literatura, vinculada à escrita e ao cânone estabelecido pela história da literatura e pela escola, não dá conta do que circula como matéria de leitura e expressão em classes sociais, grupos e camadas urbanas não assimiláveis à burguesia ou à classe média. E que constituem o contingente que, majoritariamente, frequenta a escola e prepara-se para o acesso ao ensino superior. Assim, o tema retorna na questão 122, do *Caderno Amarelo*, por ocasião da segunda aplicação da prova, em dezembro de 2015:

O *rap* constitui-se em uma expressão artística por meio da qual os MCs relatam poeticamente a condição social em que vivem e retratam suas experiências cotidianas.

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

O “relato poético” é uma característica fundamental desse gênero musical, em que o

- A. MC canta de forma melodiosa as letras, que retratam a complexa realidade em que se encontra.

2. Material disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/provas-e-correcoes/2015/acompanhe-a-correcao-comentada-do-enem-2015/index.htm?next=0001H9U8N#amarela-2-96>>. Acesso em: 02 jul 2016. A resposta correta está assinalada em negrito.

- B. *rap* se limita a usar sons eletrônicos nas músicas, que seriam responsáveis por retratar a realidade da periferia.
- C. *rap* se caracteriza pela proximidade das notas na melodia, em que a letra é mais recitada do que cantada, como em uma poesia.
- D. MC canta enquanto outros músicos o acompanham com instrumentos, tais como o contrabaixo elétrico e o teclado.
- E. MC canta poemas amplamente conhecidos, fundamentando sua atuação na memorização de suas letras.³

Tanto quanto o livro, seu companheiro de viagem, a literatura, material original daquele, perde a aura e a unanimidade, evidenciando-se um conceito abstrato, indiferente aos acontecimentos culturais e sociais de que se nutre.

A LEITURA

Em um cenário em que o livro perdeu a uniformidade, e a literatura, a unidade, a leitura não poderia permanecer incólume. Processo calcado no reconhecimento de uma alteridade que aparece sob a forma de texto a decifrar, a leitura requer uma metodologia que faculte seu exercício – um letramento. Esse termo, derivado da letra a que dá acesso, mostrou-se útil enquanto leitura equivaleu, de certo modo em regime de exclusividade, à decodificação da escrita. Esse procedimento, porém, revelou-se limitado, quando a expressão verbal foi substituída por outras manifestações de linguagem – a corporal ou a digital, por exemplo. O vocábulo, tal como ocorreu com o livro, viu-se obrigado a aceitar a companhia de adjetivos que o particularizam, seja quando se depara com discursos, como o que se refere ao “letramento literário”, seja quando aponta para práticas advindas do desenvolvimento tecnológico, como o que diz respeito ao “letramento digital”.

O problema, porém, não se situa na heterogeneidade que a leitura passou a apresentar, quando proliferaram os procedimentos a que ela se refere. E sim na situação dos leitores, cuja diversidade não pode ser ignorada. Em consequência, não se trata apenas de valorizar e difundir práticas de leitura, mas de refletir sobre os indivíduos a quem elas se dirigem. Como se observou, foi possível, por algum tempo, considerar o

3. Material disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM_2015_2aAPLICACAO_DIA_02_05_AMARELO.pdf>. Acesso em: 02 jul 2016. A resposta correta está assinalada em negrito.

leitor uma entidade genérica, mesmo quando levadas em conta as diferenças de gênero, em pesquisas sobre a leitura. Não que não se possa conferir universalidade ao ato de ler, atitude a que os seres humanos estão aptos e que se concretiza em determinadas circunstâncias, em resposta aos estímulos de um objeto a que podemos chamar de texto (ISER, 1974; ISER, 1996-99; ZILBERMAN, 2001; ZILBERMAN, 2015).

Entretanto, a reflexão sobre o leitor não se limita a entendê-lo enquanto o sujeito habilitado à decodificação e à interpretação de sinais, a que confere um sentido sob a forma de linguagem (BENJAMIN, 1992), ainda que esse comportamento heurístico não tenha perdido a validade. Cabe também entendê-lo enquanto diversidade, levando em conta os elementos – por exemplo, étnicos, sociais, de gênero – de que se compõe.

Por outro lado, pensar o leitor/a leitora em sua diversidade requer igualmente ultrapassar a identificação das diferenças de gênero, classe social, etnia, formação ou profissionalização, a que se somam os fatores históricos que intervêm em sua composição. É que, em um país de tantas desigualdades como o Brasil, agudizam-se os desníveis entre leitores pertencentes a grupos similares – etários, escolares, regionais –, impedindo universalizações. Além disso, cada leitor/a entende-se enquanto único e insubstituível, acima de tudo um sujeito, emergindo, dessa maneira, vontades ou não de prática de leitura. Tais multiplicidade e disparidades dificultam a formulação de uma concepção homogênea sobre os termos que pertencem à equação ato de ler, leitor/a, leitura. Em razão disso, uma questão se agrega às anteriores, decorrente da relação entre os sujeitos leitores e a leitura: o fato de que boa parte deles parece não se interessar em praticá-la na forma convencional com que ela se oferece nos espaços em que circula.

Como se observou, o rompimento da unidade da literatura resultou, em grande parte, da ascensão de um contingente ativo de produtores e de público que dispõem de seus canais de criação e recepção, não oficialmente reconhecidos pelos aparelhos educacionais e culturais. Por sua vez, esses buscam atraí-los, conforme sugerem exemplos retirados das provas do ENEM de 2015. Exemplifica-o a questão 107, em que se verifica o empenho em aplicar uma regra a um enunciado oral que, reproduzido pela escrita, foge ao padrão culto da língua portuguesa:

Assum preto

Tudo em vorta é só beleza
Sol de abril e a mata em frô

Mas assum preto, cego dos óio
 Num vendo a luz, ai, canta de dor
 Tarvez por ignorança
 Ou mardade das pió
 Furaro os óio do assum preto
 Pra ele assim, ai, cantá mió
 Assum preto veve sorto
 Mas num pode avuá
 Mil veiz a sina de uma gaiola
 Desde que o céu, ai, pudesse oiá
 GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. Disponível em: <http://www.luizgonzaga.mus.br>.
 Acesso em: 30 jul. 2012 (fragmento).

As marcas da variedade regional registradas pelos compositores de *Assum preto* resultam da aplicação de um conjunto de princípios ou regras gerais que alteram a pronúncia, a morfologia, a sintaxe ou o léxico. No texto, é resultado de uma mesma regra a

- pronúncia das palavras “vorta” e “veve”.
- pronúncia das palavras “tarvez” e “sorto”.
- flexão verbal encontrada em “furaro” e “cantá”.
- redundância nas expressões “cego dos óio” e “mata em frô”.
- pronúncia das palavras “ignorança” e “avuá”.⁴

Também as propostas expostas no projeto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) procuram integrar a produção que excede o canônico e o oficial, de modo que o “campo literário” passa a corresponder ao

[...] campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/ sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. (BRASIL, 2016, p. 90).

4. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf>. Acesso em: 02 jul 2016. A resposta correta está assinalada em negrito.

Na sequência, são apresentadas enquanto gêneros textuais exemplares do campo literário as produções como animês, autobiografias, contos/histórias, cordéis, crônicas, diários, fábulas, *fanfics*, HQs, lendas, mangás, minicontos, mitos, narrativas de aventura, narrativas de mistério e suspense, novelas, peças teatrais, poemas de forma fixa, poemas de verso livre, poemas visuais, quadras, romances, tirinhas, sinalizando o cuidado em abarcar uma totalidade, atualmente perdida, que já pertenceu ao conceito de literatura e que justificava a leitura.

Tais iniciativas parecem ter, portanto, o intuito de domesticar e aclimatar uma produção e uma recepção que, em muitos casos, não almeja ser integrada ao cânone, não apenas porque esse não lhe diz respeito, mas, e sobretudo, porque ele priva aquelas expressões do teor de resistência que elas podem conter.

Referir-se à leitura sobretudo no que diz respeito a grupos populares urbanos, segmentos marginalizados do campo e da cidade, etnias em visível processo de apagamento ou desaparecimento, parece um discurso vazio ou, eventualmente, pleno de promessas vãs, já que seu exercício, enquanto integração a algo externo, colaborará na extinção de suas propriedades, linguagens e cultura.

Assim, os esforços mencionados antes, independentemente das boas intenções, estão fadados ao insucesso, a começar pela circunstância de que são recebidos com desconfiança por boa parte de seus destinatários. Que, da sua parte, podem até ter razão, já que o sucesso de empreendimentos como os que embasam PCN, ENEM ou BNCC, talvez coincida com o desenraizamento de suas formas de manifestação, em nome da integração a uma sociedade que deseja recuperar a unificação ideologicamente perdida.

E OS COLES, A ALB E AS POLÍTICAS DE LEITURA?

A identificação da crise de leitura gerou os debates que fomentaram congressos de leitura e educação, por volta das décadas de 1960 e 1970, estendendo-se até os anos 1980. Esse debate acompanhou – e alinhou-se à sua vanguarda – o processo de redemocratização exigido pela sociedade nacional no período, haja vista o tema do COLE de 1981: “Lutas pela Democratização da Leitura no Brasil” (ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL, 1981). Reivindicar políticas progressistas de leitura destinadas à população brasileira era também requerer um novo modelo de exercício do poder, de recorte democrático, coletivo e comunitário.

O êxito ou fracasso do projeto não impede que se admita que, quando, na segunda década do novo milênio, nos referimos à “crise de leitura”, estamos lidando com outros conceitos e problemas. Agora, parece-me, é a leitura enquanto concepção que está em crise, porque, a cada vez que utilizamos o termo, temos de ter responder à pergunta: de que leitura estamos falando, o que se passa mesmo nas oportunidades em que nos limitamos à leitura de textos escritos.

Por sua vez, a pergunta não vem sozinha, porque cabe esclarecer o que esperamos – se é que precisamos esperar – da leitura de, por exemplo, textos escritos. Se se tratar de textos literários, podemos manter, na condição de horizonte, o caráter formador valorizado por Antonio Cândido no ensaio seminal, citado antes? Permanece vigente o potencial revolucionário da literatura, alcançado por meio da leitura interpretativa de textos por natureza artísticos, capazes de, através da ficção, estimular e alargar a fantasia?

Os COLES e seu mais ilustre fruto, a Associação de Leitura do Brasil, nasceram no contexto de uma discussão que almejava a redemocratização do país e difundia o ideal de uma leitura emancipadora. Naquele período, porém, não era necessário explicitar o conteúdo dos termos que constituíam o tripé em que se apoiava. Presentemente, trata-se de confirmar e avançar aquela utopia. Que, para se concretizar, requer o alargamento das ideias, valores e meios por intermédio dos quais ela pode se converter em realidade possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 3., 1981, Campinas. *Resumos*. Campinas, SP: ALB, 1981.
- BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Antropos, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. 2. ed. revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- DARNTON, R. *A questão dos livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ECO, U. *A memória vegetal*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- ECO, U.; CARRIÈRE, J-C. – *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

- GRAFF, H. F. (Ed.). *Literacy and Social Development in the West: a Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- HOGGART, R. *The Uses of Literacy*. London: Pelican, 1977.
- ISER, W. *The Implied Reader*. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1974.
- _____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996-99. 2v.
- KOZOL, J. A new look at the literacy campaign in Cuba. *Harvard Educational Review*. Boston, Mass.; Harvard College, v. 48. n. 3, agosto de 1978.
- LEAVIS, Q. D. *The Fiction and the Reading Public*. London: Pelican, 1979.
- NUNBERG, G. (Org.). *El futuro del libro*. Barcelona e Buenos Aires: Paidós, 1998.
- OXENHAM, J. *Literacy*. Writing, reading and the social organization. Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- SCHNAPP, J. T.; BATTLES, M. *The library beyond the book*. Cambridge; London: Harvard University Press, 2014.
- ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.
- _____. *Estética da recepção e história da literatura*. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

SOBRE A AUTORA

Regina Zilberman é graduada em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com Doutorado em Romanística (Ruprecht-Karls-Universität - Alemanha) e Pós-doutorados em Letras (University College - Inglaterra; e Brown University - EUA). Atualmente é Professora Adjunta do Instituto de Letras da UFRGS, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em História da Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, história da literatura, literatura do Rio Grande do Sul, formação do leitor e literatura infantil.

E-mail: regina.zilberman@gmail.com

Recebido em 11 de agosto de 2016 e aprovado em 19 de setembro de 2016.

Do romance à história em quadrinhos: dupla restrição da transposição narrativa^{*1}

Du roman à la bande dessinée: double contrainte de la transposition narrative

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p39-50>

JEAN-PAUL MEYER²

TRADUÇÃO DE ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA³ E DAGOBERTO BUIM ARENA⁴

RESUMO: A adaptação de um romance em história em quadrinhos (HQ) constitui para o autor de HQ um paradoxo: conservar na narrativa seu aspecto literário, representando-o por completo em pranchas de imagens percebidas simultaneamente. Por trás desse desafio se encontra a questão mais geral da narração visual. A sequência de imagens narrativas fixas é, como no romance, uma forma moderna da epopeia. Em um e outro, a história passa pela representação imitada de personagens em discurso. A narrativa em quadrinhos é, então, uma representação de eventos, marcada pela linearidade, pela sucessão e pela transformação. Por terem os quadrinhos sua lógica própria, esses princípios sofrem, entretanto, algumas deformações: a narrativa procede da oscilação permanente entre identidade e diferença de quadros justapostos; ela progride de uma imagem à outra pelo encadeamento de enunciados representados. A essa restrição habitual, a transposição de um romance traz uma injunção paradoxal suplementar, marcada pelo duo disposição/

1. *Todas as palavras marcadas por asterisco (*) são notas de rodapé dos tradutores. Optou-se por colocar as referências em notas de rodapé, como fez o autor no original, mas elas são colocadas também no final, para facilitar os estudos dos interessados. Este texto foi originalmente publicado pela revista *Formules*. Seu original deve ser assim citado: Meyer, Jean-Paul, 2012, Du Roman à la bande dessinée. Double contrainte de la transposition narrative, *Formules*, 15, 7-18.
2. Université de Strasbourg, Estrasburgo, França.
3. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
4. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Brasil.

composição: disposição enunciativa (quadros, balões) que tece o texto fonte; composição icônica (imagem, prancha) que o duplica para criar uma narração visual inédita. O exemplo de *Sem família* (de Hector Malot), adaptado por Yann Dégruel, mostra que esse duo, disposição/composição, trabalha a obra como uma restrição produtiva.

PALAVRAS-CHAVE: História em quadrinhos; adaptação; narratividade; restrição; linearidade.

ABSTRACT: For a comic book author, adapting a novel is a paradoxical operation. This one implies to keep the narrative's linear appearance, while representing things in a series of simultaneously perceived picture frames. A challenge that leads us back to the broader issue of visual storytelling. Let's consider the sequence of narrative pictures is – like a novel – a modern form of the epic genre. In both of them, the story involves the imitated representation of characters into discourse. Thus, the picture narrative is representation of events, marked by linearity, succession and transformation. Because comic books have their own logic, these principles will somehow suffer some strain: the narrative proceeds from the constant oscillation between identity and difference in juxtaposed pictures, and its reading proceeds from one image to another through the linking of represented utterances. The transposition of a novel brings to this constraint a further double bind, marked by the opposition between arrangement and composition. On one side, the enunciative arrangement of frames and balloons weaving the source text and on the other, the iconic and frame compositions reflecting a new visual narrative. The example of *Sans famille* (by Hector Malot) adapted by Yann Dégruel shows that this layout/composition couple is indeed a productive constraint.

KEYWORDS: Cartoons; adaption; narrative; tension; linearity.

Tornou-se impossível considerar o setor da adaptação literária como um fenômeno menor na produção de histórias em quadrinhos. Em primeiro lugar, porque cada vez mais desenhistas, por vezes acompanhados de um autor ou um roteirista de renome, alargam o passo na transposição de uma obra. Em segundo lugar, porque obras de prestígio da literatura mundial estão agora adaptadas como se uma barreira simbólica tivesse sido ultrapassada. Por último, os editores compreenderam que havia o interesse; por isso colocaram adaptações em seus catálogos, criando até coleções especificamente dedicadas a acolhê-las: “Rivages” de Casterman, “Ex Libris” de Delcourt, e muitas outras.

Essa tendência compartilhada pela adaptação em HQ apresenta duas vertentes. Uma se refere ao porquê do fenômeno; diz respeito a seu aspecto externo e aos

parâmetros que permitem descrevê-lo: busca de legitimidade, moda intelectual, novo segmento de mercado, evolução dos leitores, esgotamento ou “*effet de palier*”⁵ de gêneros tradicionais etc. Essas características, que interessam às pesquisas em matéria de literariedade e de recepção dos quadrinhos, ou ainda da sociologia de práticas de leitura, não serão abordadas aqui. A outra face do fenômeno, que se refere ao “como”, nos interessará mais. Trata-se dos processos de adaptação, seus desvios textuais e visuais, seus efeitos narrativos, e, claro, suas tensões. O que faz um desenhista que escolhe adaptar um romance, senão se impor uma restrição?

A ideia defendida aqui é que a adaptação do romance em quadrinhos (nós falaremos mais de *transposição* na última parte do estudo) salienta realmente uma injunção paradoxal àquela que o desenhista escolhe para se confrontar. A transposição o obriga a colocar em permanente tensão a estrutura linear da narração (em particular o que preserva da linearidade da narrativa inicial, por exemplo) com a forma composicional – e muito pouco linear – da representação. Tentaremos mostrar, com o exemplo de uma obra particular (*Sans Famille*, de Yann Dégruel, a partir do original de Hector Malot), que nesse gênero de transposição os quadrinhos se apresentam como uma literatura de (dupla) restrição.

Entretanto, antes de chegarmos ao caso específico da transposição narrativa, nós abordaremos mais amplamente a questão da narrativa em imagens, através de suas características e de suas condições de existência.

NARRAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

Uma sequência de imagens pode ser narrativa? Dito de outra maneira, é possível estruturar uma sequência de imagens de modo que ela produza um discurso que vai resultar em uma história? A questão não é tão trivial quanto parece. Pode-se, com efeito, considerar que a resposta está na pergunta, e que é suficiente examinar a maneira com que uma sequência de imagens fixas representa uma narrativa para provar que isso é possível. Muito menos cômodo é se perguntar, mais profundamente de alguma forma, se uma sequência de imagens pode ou não produzir uma narrativa *por si mesma*. As teorias da narrativa e as da imagem narrativa têm grandes dificuldades para decidir se a sequência narrativa icônica é narrativa *per se* ou se ela o é

5. *A expressão *effet de palier* se refere à ideia de estagnação que pode ocorrer durante um percurso que poderia ser evolutivo.

por intermédio de uma representação da narração verbal. Para alguns (Bremond ou Barthes, por exemplo, desde os anos de 1960), a narrativa é uma forma cultural geral que se realiza sob vários modos narrativos. Outros, ao contrário, (como Jean-Marie Schaeffer (2007), mais perto de nós⁶), veem a narração como um modo exclusivamente verbal e consideram as formas não-literárias da narrativa como representações da história. O *status quo* está posto, e ele não se refere apenas aos quadrinhos⁷. *Narration propre* x *Narration procurée*^{*8} é, com efeito, uma oposição à qual o conjunto de narrativas não-verbais está confrontado⁹.

Voltemos, pois, ao núcleo da questão, ou seja, à interrogação sobre a maneira como a sequência de imagens conta uma história, limitando a área de reflexão ao campo da imagem fixa.

Considera-se, habitualmente, que a narrativa, como uma forma particular de comunicação, se caracteriza pela associação de dois modos relacionais específicos, a representação e a narração. A história em quadrinhos, como as outras narrativas em imagens, pode ser qualificada por estes dois modos¹⁰. Os trabalhos de Genette, entretanto, mostraram, há muito tempo, a característica problemática da oposição representação/narração. A noção de representação não atinge o estado “puro” senão pela representação dramática, que então não é mais do que uma narrativa propriamente dita. Essa noção de narrativa “pura” só se aplica, no entanto, à narrativa dos acontecimentos. A narrativa de falas às quais os enunciados são reportados foi condenada à *imitação* fiel, longe da *ilusão* mimética. Entre a narrativa de eventos e a narrativa de falas apareceu um gênero misto, mistura da *diégésis* e da *mimésis* platonianas, chamado epopeia e do qual procede o romance. Esse gênero se caracteriza pelo fato de que em alguns momentos da narrativa “o narrador simula ceder a palavra a seu personagem”¹¹.

Não há dúvida de que a história em quadrinhos é, a exemplo do romance, um herdeiro da epopeia. O discurso nele é reportado, o evento no qual esse discurso se inscreve é mostrado sob a forma imitada, o enunciado do personagem assume a voz do

6. Jean-Marie Schaeffer, *Narration visuelle et interpretation*. In: *Time, Narrative and the Fixed Image/Temps, narration et image fixe*, Jan Baetens et Mireille Ribière, ed. (Amsterdam-NewYork: Rodopi, 2001), p. 11-27.

7. Como demonstrado na obra de Raphaël Baroni, *La tension narrative* (Paris: Seuil, 2007), em particular seu capítulo consagrado ao suspense na história em quadrinhos (p. 327-341).

8. **Narration propre*: a narração por ela mesma. *Narration procurée*: a narrativa derivada de outra narrativa.

9. Pode-se mencionar por memória a controvérsia entre *narração figurativa* e *figuração narrativa* que animou a pesquisa em história em quadrinhos nos anos 1970.

10. Na narrativa visual em geral, essa oposição tem frequentemente sido renomeada em *mostração* e *narração*.

11. Gérard Genette, *Figures III* (Paris: Seuil, 1972), p. 192.

narrador. Nota-se, no entanto, que a história em quadrinhos é uma narrativa em que a parte do mimético é hipertrofiada. A representação icônica afeta a constituição da imagem dos personagens e seu quadro espaço-temporal, bem como a representação dos enunciados linguísticos, ruídos, símbolos dinâmicos e mensagens verbais indiretas endereçadas para o leitor. Ao mesmo tempo, a narração propriamente dita também se refere igualmente à sequência de imagens do encadeamento de enunciados escritos: à organização tabular da prancha responde a ordem dialógica das trocas, geralmente regidas pela disposição de balões. Finalmente, a história em quadrinhos acrescenta a essas características a de constituir um universo de enunciação dividida: o conteúdo dessa fala que o narrador cede ao personagem é usado tanto para a comunicação de personagens entre eles (interlocução é, então, intradiagética) e para a comunicação de informação narrativa dirigida ao leitor (interlocução, então, extradiagética). E por fim, o sistema de referência nos quadrinhos é duplo: de uma parte, o locutor é denotado pela palavra que ele profere, enquanto que essa enunciação tem por segunda função a de linearizar a leitura sequencial dos quadros; de outra parte, o locutor é representado pela imagem constantemente repetida que o identifica, enquanto que esta representação faz dele um personagem cujo enunciado veicula a história¹².

REPRESENTAÇÕES DE EVENTOS

O desequilíbrio em favor de representação e a constante repetição da imagem do personagem ameaçam a capacidade narrativa da sequência desenhada? Se alguém se refere apenas às categorias tradicionais da narrativa de evento (linearidade, sucessão, transformação), podemos ser tentados a responder de forma afirmativa. Uma sequência ou uma prancha respeita essas categorias, mas de maneira frequentemente infiel. Retomemos esses três parâmetros.

A. Linearidade: a história em quadrinhos é linear, mas não somente isso. Admite-se que um quadro apresentado espacialmente um *após* o outro se situa, a menos que se sinalize o contrário, igualmente *após* ele mesmo do ponto de vista temporal. A narrativa em imagens, quando é muito linear, acentua mais do que qualquer outra a ligação causal de vinheta a vinheta; o quadro é a causa daquele que o segue.

12. Na HQ a mostraçõa mascara os aspectos construídos da obra e produz um *feito-narrativo*. Fresnault-Deruelle vê nisso uma “operação através da qual a representação anuncia, atualiza e torna verossímil a diegese.” (Aperçu sur la mécanique narrative des “strips”, *Bulletin de Psychologie* [XLI/386,1988],p.584-588).

Entretanto, a ordem de apreensão da informação icônica ou verbal não respeita necessariamente a ordem dos quadros, porque uma restrição visual vinda da composição narrativa da sequência pode contradizer essa ordem. Sabemos que no nível da prancha, essa linearidade é intencionalmente deixada no escuro (como se a cronologia dos acontecimentos pudesse ser maleável) ou ainda que no nível do quadro as vinhetas em justaposição (os *inserts*) podem materializar a parada ou a recusa da linearidade. Nossa última parte voltará longamente sobre esse ponto.

- B. Sucessão:** os quadrinhos apresentam uma sucessão de quadros vizinhos, mas com conexões rompidas. Entre dois quadros ou entre duas linhas de quadros, configurado ou não por um interstício branco¹³, um salto no tempo é representado. Ele pode “valer” uma fração de segundo ou representar uma ruptura espaço-temporal completa. O princípio da sucessão, se suspeita, deveria estar a serviço da linearidade, a organizá-la de alguma forma. Ora, a estruturação da prancha da história em quadrinhos aparece frequentemente mais como uma divisão do quadro, que faz da sequência de imagens um *grupo* de quadros gêmeos em vez de um *alinhamento* de vinhetas ordenadas. Somos forçados a constatar que o princípio da sucessão na sequência não é sempre garantido pela aparente unidade mínima (o quadro), mas pode se traduzir sob a forma de blocos narrativos, a sequência sendo então composta de tal maneira que a narração em imagens torna o motivo visível, em suma, que a estrutura do evento seja *mostrada* tanto quanto *dita*.
- C. Transformação:** a história em quadrinhos é regida pelo princípio da progressão comum a toda narrativa. O evento que constitui a história deve evoluir, avançar para um fim, etc., porque a história é télica por natureza. Certamente, a forma romanesca pode violar este princípio de transformação, mesmo que seja apenas para atrasar o efeito (digressão, retrocesso, antecipação...), pois o pressuposto de linearidade e de sucessão é forte o suficiente para que toda ruptura da ordem seja interpretada como uma transgressão passageira. Por outro lado, na história em quadrinhos a contravenção é muito mais limitada, principalmente por causa do nexo de causalidade: a ordem de causa-consequência se superpõe à ordem do antes e do depois. Toda infração deve ser fortemente indicada, a menos que se queira tornar a narrativa deliberadamente enigmática, ou colocar o leitor em

13. A teoria da história em quadrinhos chama-a “espaço intericônico”, mas outros nomes foram dados a esta área. O termo *gouttière*, cada vez mais difundido, vem do jargão bédéologique americano (*gutter/calha*). **Gouttière* equivale a espaço intericônico, espaço entre os quadrinhos como calhas. Bédéologique refere-se ao campo de estudo dos quadrinhos.

estado de insegurança¹⁴. Na verdade, a menos que haja intenção declarada de subverter a regra, uma história em quadrinhos não pode conter dois quadros absolutamente idênticos. A narrativa desenhada é télica, mas a unidade narrativa de base é semelfativa¹⁵.

ALGUMAS RESTRIÇÕES “NATURAIS” DA NARRATIVA EM IMAGENS

Podem-se deduzir da discussão precedente dois elementos constitutivos essenciais de qualquer narrativa em imagens.

O primeiro é que a narração gráfica não tem outro meio senão aquele da relação entre *semelhança/diferença* para tornar sua narrativa visível. De fato, para que uma sequência de imagens em presença possa ser designada como “sequência narrativa”, ela deve reunir aos três parâmetros seguintes:

- as imagens são suficientemente coerentes entre si, para que se as possa relacionar a tudo que as engloba;
- elas são suficientemente diferentes para que se possa detectar uma mudança na passagem de uma para outra;
- a concomitância da coerência de vizinhança e da transformação contígua constrói uma lógica de ação.

Pode-se acrescentar que essa lógica pode vir da própria imagem, como informação divergente: isso será, por exemplo, o fato de que uma personagem andando para a direita, estando próximo do lado direito do quadro parece ir, enquanto aquele que caminha para a direita, estando próximo do lado esquerdo, parece chegar. Esse tipo de informação é, por vezes, convencional, mas o mais frequente é a de ordem semântica, isto é, determinada pela representação mesma ou pelos quadros vizinhos. Em oposição (mas sem ser incompatível com o primeiro tipo) esta lógica de ação pode vir do conhecimento de mundo como informação convergente. É, então, à lógica da experiência que se relaciona a representação imagética.

O segundo elemento constitutivo essencial de qualquer narrativa em imagens, e que aqui ainda faz do princípio de transformação uma restrição inevitável dos

14. Aqui se faz alusão ao incrível efeito que provoca a entrada de Rascar Capac no quarto de Tintin. Ver Hergé, op. cit., p. 32.

15. *Semelfativa: ação que só ocorre uma vez. Em latim, *semel* significa uma só vez.

quadrinhos, reside na noção de enunciado. Na medida em que um quadro ou um grupo de quadros representam um enunciado – o que constitui o motor lógico, o mais evidente e o mais comum nos quadrinhos – nenhuma repetição perfeita neles é possível. Não pode haver (salvo artifício) duas enunciações rigorosamente idênticas, nem em nosso uso habitual da língua em discurso, nem no discurso dos personagens da história em quadrinhos. Estes últimos seriam os figurinos de uma “ópera de papel” (a expressão é de Edgar P. Jacobs), suas trocas de falas se caracterizam precisamente pelo fato de que eles são enunciados, imitados e certamente reportados, mas, no entanto, obedecem às mesmas regras de verossimilhança e de coerência interna daquelas que regem a figuração.

Este último ponto testemunha a importância da relação texto-imagem na dinâmica narrativa. É ela, com efeito, que, assegurando o encadeamento de quadros, gera e orienta o movimento de progressão na sequência¹⁶. Sobre o plano estrutural, a ordem e a disposição de enunciados contribuem para a montagem e para a leitura, linear ou tabular; sobre o plano referencial, os dêiticos conectam os enunciados sobre a situação representada no quadro, enquanto os anafóricos organizam as relações ontológicas entre conteúdos de linguagem e mundo representado.

A TRANSPOSIÇÃO NARRATIVA, UM CASO DE DUPLA RESTRIÇÃO

Agora é o momento para abordar o tipo muito especial de narrativa desenhada que nos interessa aqui, aquela que se refere às HQ adaptadas de romances. “Adaptação” talvez não seja a expressão adequada, como foi explicado em um estudo anterior¹⁷. Essas “narrativas de narrativas” não pressupõem qualquer mudança profunda de suporte, nem transformação importante do registro narrativo. Contrariamente à necessária adaptação que impõe a versão televisiva ou a versão cinematográfica de uma obra literária, a versão “HQ” mais perto ou mais familiar do romance, revela mais da “transposição”.

16. Ver Jean-Paul Meyer, *La référence à la quantité dans les relations texte- image. Préliminaires à un programme de travail, Scolia* (20, 2005), p. 259-274, e *Trois aspects du décadage dans la relation texte-image: L'exemple de Maigret tend un piège* dessiné par Philippe Wurm, *Degrés* (133, 2008), p. 1-18.

17. Jean-Paul Meyer, À propos des albums de BD adaptés de romans: De la transposition littéraire à la transposition didactique, in *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Nicolas Rouvière, ed. (Grenoble: Ellug, 2012), no prelo.

Vimos que na passagem do romance à narração gráfica, uma parte da diegese é responsável pelo conteúdo icônico da imagem e da sequência de quadros; a outra é assegurada pela dupla enunciação do texto dialogado, associada, caso necessário, à voz do narrador que constitui o narrativo. Em HQ, no entanto, diz-se igualmente, o dispositivo de quadros em prancha ou em dupla prancha faz com que o olho do leitor perceba elementos narrativos visuais bem antes de sua aparição na condução da narrativa linear. Essa arritmia consubstancial e característica – ela não existe no cinema, por exemplo – é muito semelhante a uma injunção paradoxal para o desenhista. A dupla restrição que se impõe ao se adaptar uma obra literária em história em quadrinhos consiste, com efeito, em transpor um fio narrativo por diversos procedimentos de *disposição*, enfraquecendo-o permanentemente pelo transbordamento visual que lhe permitem os procedimentos de *composição*¹⁸.

Para ilustrar essa dupla restrição, tanto do ponto de vista do duo *disposição/composição* quanto do ponto de vista de sua produtividade criativa, nós nos interessamos pelo trabalho realizado pelo desenhista Yann Dégruel em *Sem família* de Hector Malot, em uma transposição em seis álbuns^{*19} de 30 páginas²⁰. Entretanto, será dada apenas uma visão geral, retomando, para isso, a tríptica linearidade/sucessão/transformação, mencionada antes. É necessário esclarecer que o texto do romance (na edição de bolso integral) representa cerca de 400 páginas, mas os primeiros quatro álbuns da série, que contam a venda e a partida de Rémi, a vida com Vitalis, o encontro com a Sra. Milligan, em seguida, a morte do velho homem, constituem a metade do romance de Malot.

A maioria das pranchas de Dégruel é composta de modo a mostrar transformações importantes de um quadro a outro. A ação é de grande amplitude, acontece muita coisa em cada página. Ao mesmo tempo, a disposição fortemente tabular das vinhetas e dos filactérios – isto é, respondendo a uma lógica representativa própria à sua missão enunciativa habitual – assim como o recurso frequente aos três grandes planos e às incrustações, contrabalançam a “quantidade” de ação, construindo pranchas unidas e homogêneas.

18. Jean-Paul Meyer, *Maigret* en bandes dessinées : la continuité énonciative au risque d’une narration multifocalisée, *Traces* (14, 2003), p. 235-265.

19. * Livros ilustrados.

20. Yann Dégruel, *Sans Famille*, após Hector Malot (Paris: Delcourt) ; seis volumes: *Mère Barberin* (2004), *La Troupe du Signor Vitalis* (2004), *Le Cygne* (2005), *Neige et loups* (2006), *La Vache du prince* (2007), *L’Héritage* (2008).

Se se associa a esse parâmetro de progressão o da sucessão, observa-se ao contrário grande variedade de enquadramentos, a tal ponto que parece quase impossível de encontrar duas pranchas idênticas. Essa heterogeneidade exposta das estruturas é, entretanto, equilibrada pelo fato de que um conjunto recorrente de fenômenos associativos guia a passagem de uma vinheta para outra: contiguidade cromática, harmonia de proporções (partição, proporção áurea, efeito vitral...), distribuições “em gavetas” (grande quadro em coluna vizinha com uma superposição de quadros alongados) etc.

Por último, mas não menos importante, o parâmetro da linearidade foi objeto de muita atenção da parte de Dégruel. Recordar-se de que os efeitos de ruptura da prancha podem ser importantes, devido a mudanças bruscas de planos e reenquadramentos frequentes. Nessas condições, a linearidade da narrativa é difícil de ser realizada. O desenhista consegue isso por dois meios muito diferentes: um consiste em compor os quadros de maneira clara e explícita, o que compensa o aspecto frequentemente enigmático da prancha; o outro consiste em utilizar o mais frequentemente possível as formas textuais (narrativos e filactérios) como balizas ou como elos sobrepondo os espaços intericônicos, para propor um segmento de leitura. O interesse da operação é que esse fio de Ariadne não é imediatamente visível; o leitor o procura, o tece mesmo, percorrendo nisso as vinhetas que marcam o caminho.

Nosso estudo consagrado à transposição narrativa nos levou primeiro a especificar o enquadramento geral da sequência de imagens como uma forma narrativa, em seguida, definir as categorias que permitem descrever a narrativa gráfica, e, finalmente, as questões que se colocam para o autor e para o leitor. O objetivo era o de mostrar que a transposição de um romance em história em quadrinhos reúne as regras narrativas e formais da HQ com as exigências próprias da transposição e impõe ao desenhista uma restrição duplicada. Pode-se pensar, tomando o exemplo da série *Sem Família* desenhada por Yann Dégruel, que a transposição narrativa é uma forma inesperada, mas bem sucedida de restrição produtiva.

REFERÊNCIAS

- BARONI, R. *La tension narrative*. Paris: Seuil, 2007.
DÉGRUEL, Y. *Sans Famille - intégrale*. Paris: Delcourt, 2015.
_____. *Mère Barberin*. Paris: Delcourt, 2004.
_____. *La Troupe du Signor Vitalis*. Paris: Delcourt, 2004.
_____. *Le Cygne*. Paris: Delcourt, 2005.

- _____. *Neige et loups*. Paris: Delcourt, 2006.
- _____. *La Vache du prince*. Paris: Delcourt, 2007.
- _____. *L'Héritage*. Paris: Delcourt, 2008.
- FRESNAULT-DERUELLE, P. Aperçu sur la mécanique narrative des strips. *Bulletin de Psychologie*, v. 41, n. 386, p. 583-588, 1988.
- GENETTE, G. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.
- HERGÉ. *Les 7 Boules de cristal*. Tournai: Casterman, 1948.
- MALOT, H. *Sans Famille*. Paris: Dentu, 1878.
- MEYER, J.-P. Du roman à la bande dessinée: double contrainte de la transposition narrative. *Formules*, n. 15, p. 7-18, 2012. Disponível em: <www.ieeff.org/f15meyer.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- _____. Maigret en bandes dessinées: la continuité énonciative au risque d'une narration multifocalisée. *Traces*, n. 14, p. 235-265, 2003.
- _____. À propos des albums de BD adaptés de romans: de la transposition littéraire à la transposition didactique. In: ROUVIÈRE, N. (ed.). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: Ellug, 2012.
- _____. La référence à la quantité dans les relations texte- image. Préliminaires à un programme de travail. *Scolia*, n. 20, p. 259-274, 2005.
- _____. Trois aspects du décadage dans la relation texte-image: l'exemple de Maigret tend un piège dessiné par Philippe Wurm. *Degrés*, n. 133, p. 1-18, 2008.
- SCHAEFFER, J.-M. Narration visuelle et interpretation. In: BAETENS, J.; RIBIÈRE, M. (ed.). *Time, Narrative and the Fixed Image/Temps, narration et image fixe*. Amsterdam; New York: Rodopi, 2001. p. 11-27.

SOBRE O AUTOR

Jean-Paul Meyer é Doutor em Ciências da Linguagem. É docente especialista em Linguística e Didática do Francês na Faculdade de Letras da Universidade de Strasbourg, França. Pesquisa na área de linguística e didática do francês e de semântica nas relações texto-imagem (desenhos animados, ilustrações, imagens didáticas) e didática (gramática, leitura e escrita).

E-mail: jpmeyer@unistra.fr

SOBRE OS TRADUTORES

Adriana Pastorello Buim Arena possui Graduação em Filosofia, Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), com Bolsa de Doutorado-sanduíche/CAPES (Universidade de Lisboa). Fez estágio pós-doutoral (CAPES 2013/2014) na

Université Paris-Sorbonne e estágio de formação (2015) na Universidade de Estrasburgo na Faculté des Lettres. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente na área de leitura, de escrita no Ensino Fundamental. Este trabalho teve apoio da FAPEMIG.

E-mail: dricapastorello@gmail.com

Dagoberto Buim Arena possui Graduação em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Pós-Doutorado em Educação/FAPESP (Universidade de Évora, Portugal), estágio pós-doutoral em Educação (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas de Lyon, França) e Pós-Doutorado em Letras/FAPESP (Université-Sorbonne, França). Pesquisador convidado na Universidade de Estrasburgo, França. É Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente na área de alfabetização, leitura e conceitos do círculo de Bakhtin em educação.

E-mail: arena@marilia.unesp.br

Recebido em 03 de julho de 2016 e aprovado em 04 de agosto de 2016.

Uma apresentação do manuscrito inédito de João Köpke: *Versos para os pequeninos*¹

Una presentación del manuscrito inédito de João Köpke: *Versos para niños más pequeños*

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p51-67>

NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA²

RESUMO: Neste estudo apresentamos, à luz da História Cultural, *Versos para os pequeninos*, manuscrito inédito e escrito do próprio punho por João Köpke (1852-1926), educador, autor de livros escolares, intelectual republicano do século XIX. Nosso objetivo é explorar a configuração composicional desse manuscrito interrogando sua materialidade, práticas e finalidades de leitura e de escrita, previstas para uso escolar de leitores infantis. Situamos tal manuscrito no contexto da produção para crianças desse período e no contexto das próprias obras publicadas por Köpke. Concluimos destacando a singularidade desse manuscrito e o reconhecemos como pertencente a um gênero discursivo pouco pesquisado na história da leitura e dos livros para crianças, distinto das publicações no período histórico-cultural-educacional em que ele se encontra circunscrito, e ainda bastante distinto da produção impressa do próprio João Köpke.

PALAVRAS CHAVE: João Köpke; manuscrito; poemas infantis.

RESUMEN: En este estudio presentamos, a la luz de la Historia Cultural, *Versos para os pequeninos*, manuscrito inédito y escrito de puño y letra por João Köpke (1852-1926), educador, autor de libros escolares, intelectual republicano del siglo XIX. Situamos tal manuscrito

1. Este texto foi publicado em espanhol em *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*. Barcelona, Espanha (FERREIRA, 2015).
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

en el contexto de la producción para niños de este período y en el contexto de las propias obras publicadas por Köpke. Destacamos la singularidad de este manuscrito como distinto de la producción impresa de Köpke, destinada al mercado editorial (nicho escolar); distinto en relación a los intereses y necesidades de aquel mercado; distinto en su configuración composicional en relación a los libros impresos y destinados a niños y conocidos por los actuales estudios aportados por la historia de la educación y de la literatura. La conclusión es que este manuscrito se constituye en un género discursivo poco explorado en la historia de la lectura y de los libros.

PALABRAS CLAVE: João Köpke; manuscrito; poemas infantis

UM CONHECIDO AUTOR E UM VELHO MANUSCRITO

Iniciamos este texto destacando que outros estudiosos, como Hilsdorf (1986), Meneses (1980), Mortatti (2000; 2002), Ribeiro (2001); Panizzolo (2006) e Santos (2013) dedicaram-se a apresentar a trajetória pessoal, intelectual e profissional de João Köpke, assim como analisar seus artigos e conferências, divulgados em diferentes periódicos, além de sua produção de livros escolares e cartilhas. Estes estudos destacaram a importância que João Köpke ocupa na história da educação e da alfabetização, como intelectual atuante, polêmico e firme em suas convicções, principalmente nos debates instaurados em torno da questão dos métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2000).

Este artigo pretende apoiar-se principalmente nesses estudos e, particularmente, na minha Tese de Livre Docência (FERREIRA, 2014), cuja pesquisa tem como ponto central *Versos para os pequeninos*, uma obra de João Köpke, que, por sua característica de suporte – manuscrito –, é pouco conhecida pelos pesquisadores, tendo estado guardada em acervo particular da família Köpke por quase cem anos.

Nossa intenção é apresentar esse material aos nossos leitores, indagando a configuração composicional que envolve o suporte do texto, práticas de leitura previstas e seu leitor pressuposto, num esforço de compreensão dessa obra no contexto de produção para crianças no período em que ela se encontra circunscrita e no contexto das próprias obras publicadas por João Köpke.

Insistimos que buscar sentidos para esse material pressupõe de antemão marcar nossos caminhos investigativos. De início, assumimos que o conteúdo e usos da linguagem nele inscritos não são interpretados como desencarnados das condições de produção (BAKHTIN, 2003; 2004). Tampouco assumimos esse manuscrito

sem considerar os usos previstos para seus leitores e a sua dependência em relação à materialidade de seu suporte. Assumimos que se trata de um objeto possível de ser interrogado, discursiva e materialmente, quanto ao gênero e suporte que o sustentam, como produto de um gesto de escrita de uma mão que faz uso de um instrumento (caneta, lápis, borracha), acompanhado de outros gestos, como o de recortar e colar estampas para compor um todo com o texto verbal.

Para nós, *Versos para os pequeninos*, de autoria de João Köpke, pode ser entendido como uma coletânea de poemas em versos, caracterizada por um trabalho intencionalmente criativo e ficcional com a linguagem, sendo destinada pelo autor a leitores infantis e escolares. Um projeto de livro possível de ser publicado e que pode ser interpretado entre práticas e representações (CHARTIER, 1990) mobilizadoras de sentidos (históricos e culturais) distintos e variáveis ao longo do tempo e em determinado lugar.

VERSOS PARA OS PEQUENINOS: PRODUTO DE UM GESTO ARTESANAL

A primeira impressão que tivemos desse manuscrito foi a de um caderno amarelado pelo tempo, de formato grande (35 x 23,5 cm), com 54 folhas pautadas. Sem capa, abrigado pela Pasta que o cobre, tem algumas folhas soltas de outras que continuam costuradas em blocos. Um caderno muito próximo daqueles que conhecemos para registro de informações, usados no comércio, em cartórios, em serviços de secretaria etc.

Uma segunda impressão foi a de que esse material pudesse ser um caderno-arquivo de textos para uso didático dos mestres do Instituto H. Köpke, ou do próprio João Köpke, como muitos que conhecemos dos acervos de manuscritos constituídos para estudos de memória institucional, pessoal e profissional, no campo da História da Educação. (MIGNOT, 2002; 2005).

Mas, uma leitura mais cuidadosa (FERREIRA, 2014) nos levou à hipótese de que se tratava de um “boneco de livro” com intenção de ser publicado. Que livro seria esse? Como inferir pelas marcas deixadas nesse material as possibilidades de ter sido produzido para ser publicado? Como descrevê-lo e analisá-lo buscando compreendê-lo, no conjunto de projetos pedagógicos de sua época e no interior do próprio projeto pedagógico do autor? Como interpretá-lo dentro de um projeto para a educação literária das crianças?

À medida que trabalhávamos na análise desse material (FERREIRA, 2014), fomos levantando vários indícios que apontavam ser esse manuscrito uma versão bem acabada para uma possível publicação.

Manuseando-o, inicialmente já identificamos folhas em branco (sem escrita), como se à espera de um prefácio ou uma apresentação, ou ainda à espera de um índice. Também folhas em branco, bem no meio do caderno, parecem indicar uma intenção de dividir o seu conteúdo em duas partes iguais.

Durante sua leitura, outros indícios e informações foram compondo a ideia de que o material pudesse ser um original a ser apresentado para publicação. Nele, destaca-se, por exemplo, o capricho, que sugere uma prática “demorada” em uma versão manuscrita. Em todo o caderno, desde a página de rosto à escrita dos poemas, assim como nas estampas coladas ao lado deles, é possível constatar o capricho e esmero de seu autor.

É o gesto da mão que escreve, com uso de pena e tinta preta, acompanhando a marca de uma linha, a lápis, feita (previamente) com a ajuda de uma régua e produzindo, por exemplo, um desenho do poema. É o gesto da mão, que intencionalmente, recorta e cola as estampas, deixando um título embaixo de cada uma delas, como uma legenda de pintura. Um cuidado do escrevente com a legibilidade da letra manuscrita, presupondo leitores e usos escolares desse material.

Um trabalho que revela a disciplina de um exímio calígrafo, que sugere um escrevente laborioso na parte formal de seus textos, mas sobretudo o professor que utilizava o modelo manuscrito inclinado à direita. No debate instaurado entre a escrita cursiva inclinada para a esquerda ou para a direita, ou ainda o redondo vertical, no final do século XIX (FERREIRA, 2014), João Köpke defendia a inclinação à direita como o modo mais rápido e adequado, no momento inicial de aquisição da escrita por parte das crianças (SANTOS, 2013).

Trata-se também um indicador da liberdade de um exímio calígrafo, pois, conforme Petrucci (1999, p. 175), a caligrafia é “o escrever à mão com deliberadas e precisas intenções, é uma arte que tem muitos séculos e uma larga elaboração teórica e técnica [...] que pode ser repetitiva e, ao contrário, vivamente inventiva e inovadora”.

Essa criatividade pode ser percebida no “estilo” próprio de cada escrevente (no modo como desenha as letras, como as combina, como as distribui no espaço em branco da folha etc.) e também na forma como a usa para diferentes finalidades. A página de rosto de *Versos para os pequeninos* nos oferece um exemplo de uma escrita que é singularmente criativa. Nela, a presença da letra manuscrita e de fôrma propõe

um jogo de letras traçadas em diferentes tamanhos, formatos, cores e disposição visual entre as diferentes informações que a folha estampa.

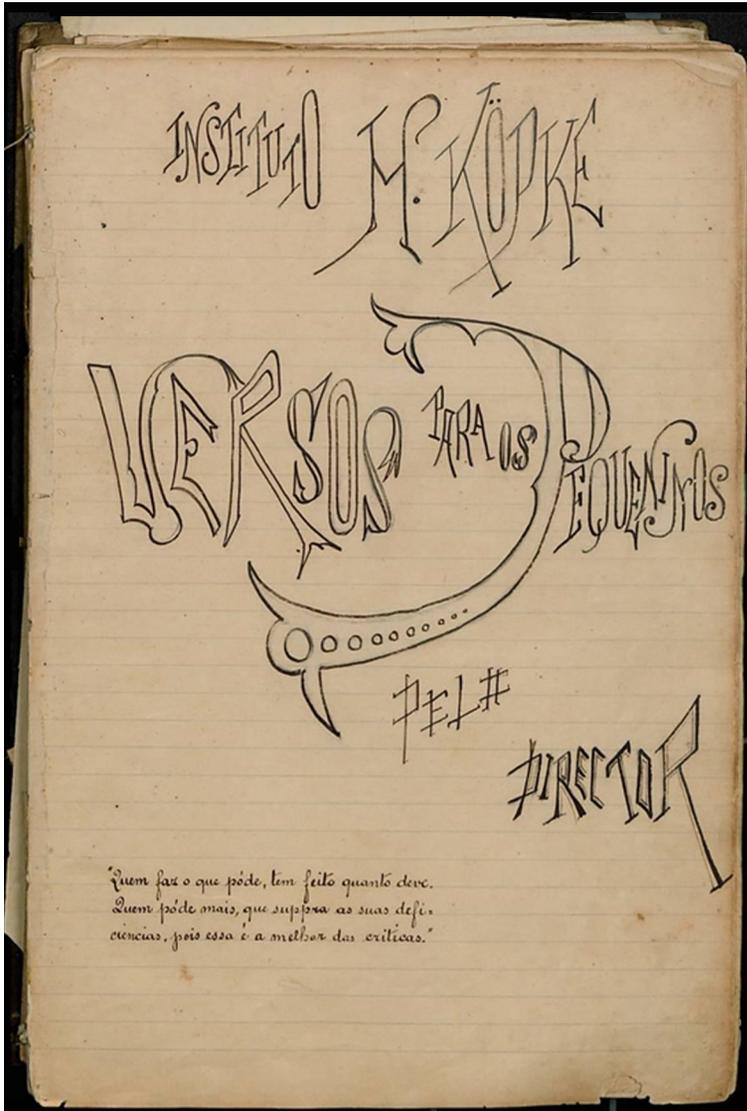


Figura 01: Página de rosto de *Versos para os pequeninos*, Köpke (s/d).
Fonte: acervo da família Köpke.

Nessa primeira página e em várias outras no interior da obra, parece estar impresso o interesse estético de João Köpke em produzir uma visualidade situada entre os campos lexical e ornamental, entre a escrita e o desenho. A visualidade da página oferece ao leitor, além do registro de informações, uma produção em que letras são antropomorfizadas (têm pés, pernas, cabeça, mãos) e ousam no que se refere à horizontalidade da linha pautada: “[...] Estariam as letras brincando entre elas para cantar os versos para pequeninos? Teria o autor, no tratamento das letras, sido orientado por uma concepção de linguagem que não dissocia forma, conteúdo e leitor a quem a obra se destina?” (FERREIRA, 2014, p. 157).

Um jogo com as letras que pode decorrer de uma intencionalidade estética, mas que também funciona como estratégia visualmente bem humorada e inusitada, que contempla o leitor pressuposto e antecipa o conteúdo do que virá depois. Uma estratégia de “quebra” do padrão de apresentação visual da escrita para crianças e que talvez seja uma “receita certa na contraposição que se pretendia fazer com a severidade moralizadora do conteúdo.” (CAETANO; OLIVEIRA, 2012, s/p.), normalmente comum na produção (impressa) destinada às crianças.

UMA BUSCA PELAS SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O conjunto de informações que é apresentado, de forma bem completa, na primeira página do manuscrito, nos ajuda a inferir as condições de produção desse material e a buscar sentidos para o seu destino: o título – *Versos para os pequeninos*; o local de produção – *Instituto H. Köpke*; seu autor – *Pelo Director*; uma epígrafe – *Quem faz o que pôde, tem feito quanto deve./Quem pôde mais, que suppra as suas deficiências, pois essa é a melhor das críticas.*

Seu autor é o então diretor do Instituto Henrique Köpke, que, segundo Panizzolo (2006), Mortatti (2000) e Santos (2013), foi criado por João Köpke em 1886, quando retornou ao Rio de Janeiro. Esse instituto alcançou reconhecimento público e legal pela qualidade de seu funcionamento, até seu fechamento em 1897.

Nesse tempo, João Köpke já conquistara um currículo marcado pela sua atuação como professor e diretor de escolas em São Paulo e em Campinas (SP). Também já proferira conferências pedagógicas em São Paulo e no Rio de Janeiro e atuava em Conselhos e Comissões na elaboração de regimentos para instrução primária e secundária junto à Corte. Ele já fazia parte de uma rede de amigos que com ele estudaram no Largo São Francisco, fundaram escolas, escreveram matérias para

jornais, e de cujos filhos o próprio Köpke se responsabilizara pela educação. Com essa mesma rede de amigos ele ainda debateu e compartilhou ideais republicanos, conhecimentos científicos e o patrimônio cultural à disposição em sua época.

Era considerado um respeitável senhor, de idade madura, pai de sete filhos, sofrendo de alguma doença nas articulações da perna, conforme relata em suas memórias Alceu Amoroso Lima [Tristão de Athayde] (1893-1983), em matéria publicada em *O Estado de São Paulo* (1926).

É também à frente do Instituto Henrique Köpke que João Köpke edita grande parte de suas obras, revisa suas reedições, bem como se dedica à escrita de outras.³ Usufruidando de sua imagem como educador e diretor do Instituto, ele se insere no ambiente de demanda escolar pelo material de leitura, no final do século XIX (HILSDORF, 1986), publicando livros que segundo segundo suas próprias palavras, difundem práticas reconhecidamente inovadoras no ensino da língua materna. (FERREIRA, 2014).

A presença de uma epígrafe – tão artesanalmente trabalhada: em letras cursivas, no canto esquerdo, disposta como se fossem versos – pode ser um indício de que esse material previa leitores mais distantes e menos circunscritos ao Instituto H. Köpke.

A escolha de uma epígrafe de cuja autoria não há indicação, mas que vem entre aspas, aciona nossa memória cultural, nos remetendo aos ditos populares, especialmente seu primeiro verso: *Quem faz o que póde, tem feito quanto deve*. Juntando-se a esse verso os dois últimos – *Quem póde mais, que suppra as suas defi-/ciencias, pois essa é a melhor das críticas*, a epígrafe pode ser interpretada pelo modo de pensar e de atuar do seu autor no cenário político, intelectual e cultural da época, bem como em relação aos seus interlocutores.

E, por último, o título *Versos para os pequeninos*, nessa página de rosto, nos aponta para o leitor pressuposto (pequeninos) e para o gênero em que ele se apresenta (em versos). Um leitor que não vem anunciado pela seriação escolar (1º, 2º Ano etc.) nem pela idade, mas que traz no diminutivo do qualificativo que o nomeia a ideia de ser bem menor dos que aqueles que já são conhecidos como “pequenos”. Um leitor a ser exposto ao material através de uma escola, mas não necessariamente no Instituto H.

3. As informações “Instituto H. Köpke” e “Pelo director” nos remetem à circulação prevista para esse material (o Instituto) e para seus possíveis leitores (alunos, professores e diretor deste instituto), mas também para um espaço de circulação maior, em caso de publicação. Elas podem ser entendidas como marcas de prestígio e legitimação, estratégias editoriais (CHARTIER, 1990), que convocam uma aceitação/aprovação do público por uma instituição frequentada por filhos de famílias ilustres, como o fez em por exemplo, em *Fábulas* (1910, em FERREIRA, 2014, p. 175).

Köpke. Uma obra proposta por João Köpke, em seus últimos anos, como escritor de (novos) livros para crianças, e que naquele momento era também professor ou diretor de uma instituição educacional⁴, obra *essa* destinada a circular na escola.

UMA DISPOSIÇÃO DOS POEMAS E ESTAMPAS

No manuseio e análise de *Versos para os pequeninos*, no esforço de compreendê-lo interrogando sobre sua semelhança ou diferença em relação a outras produções e sobre como explicá-lo dentro dos projetos pedagógicos e literários de formação de crianças no final do século XIX, fomos constatando a singularidade da configuração composicional deste manuscrito.

Em *Versos par os pequeninos*, além do capricho e inventividade na forma de sua apresentação, constatamos ainda o esmero em relação à disposição de cada poema na folha, assim como em relação às estampas.

Sabemos que João Köpke valorizava a importância de belas e harmoniosas gravuras para uso didático, provavelmente orientado pelo método intuitivo. Foi ele quem orientou Zalina Rolim a encomendar antecipadamente belas estampas dos Estados Unidos, como fonte de inspiração para a escrita de o *Livro das crianças* (PIZA, 2008, p. 37).⁵

As estampas – xilografuras ou litografuras – de *Versos para os pequeninos* apresentam um padrão estético reconhecido como próprio da cultura europeia: em seus cenários, tipo físico das crianças, vestimentas, animais etc. São estampas que convergem para uma representação do universo infantil: brincadeiras de crianças, travessuras de animais, estripulias na cozinha, no quarto, na sala, fora de casa, em cenários descontraídos.

Provavelmente, elas são reproduções, em tamanho menor, das “pranchas ilustradas” (PIZA, 2008) que tinham como finalidade inspirar exercícios orais ou escritos, especialmente descrições, de forma individual ou coletiva, na escola primária, no Brasil, até meados dos anos 60. Esse recurso didático visualmente buscava despertar e aguçar o sentido de observação da criança, de modo que ela pudesse estabelecer

4. Sabemos que, depois do fechamento do Instituto H. Köpke, ele foi nomeado para o Cartório de Registro de Imóveis do 1º Distrito. Continuou revisando suas obras já publicadas, insistiu na edição de sua cartilha pelo método analítico, organizou o programa infantil *Um quarto de hora – Histórias contadas pelo vovô*, na Rádio Sociedade do RJ. (SANTOS, 2013).

5. O projeto estético-visual do livro de Zalina Rolim (1897) é praticamente o mesmo de *Versos para os pequeninos*. Uma composição estética-formal articulada a um plano pedagógico intencionalmente conduzido pelo autor: na disposição e seleção das estampas quanto a seu lugar e sua função em relação ao texto verbal. (Cf. FERREIRA, 2014).

comparações, nomear e conhecer o real, a partir de quadros colocados à frente da sala, segundo orientações do método intuitivo. (CASTRO, 1998).

As estampas estão estrategicamente coladas na página ímpar, acompanhadas de um título embaixo de cada uma delas, como uma legenda de um quadro. Os poemas, por sua vez, também aparecem estrategicamente sempre na página par. Embora cada um tenha, em média, 10 estrofes de 06 versos (quadra e um refrão), os poemas, dispostos em colunas, ocupam regularmente uma única página. Uma economia de espaço para que a extensão do poema não se estenda por mais de uma página? Adequação do uso das páginas à quantidade de folhas do caderno? Uma estratégia para que o pequeno leitor se “engane” com o número de estrofes? Um gesto intencional para que cada poema esteja lado a lado da estampa que o inspira e com a qual dialoga?

Acreditamos que a decisão de que cada poema ocupe apenas uma página pode ser uma estratégia visual de natureza pedagógica, em que estampas e textos são igualmente importantes:

[...] manter o que se diz pela imagem e pelas palavras, lado a lado, no momento da leitura das crianças, de acordo com o método intuitivo. Um modo de produção de texto, em que o escrevente observa e descreve a imagem, que se torna inspiração para sua escrita e para outros exercícios de linguagem. (FERREIRA, 2014, p. 185).

Conforme o próprio João Köpke (1896) orienta a Zalina Rolim, as estampas antecedendo os textos permitirão a “objetivação dos sentimentos e ideias expressos no verso” (PIZA, 2008, p. 1) e precedem a leitura e a memorização das crianças, assim como incentivam usos – oral e escrito – da linguagem.

Nesse caso, as estampas inspiram e dão assunto aos poemas, mas igualmente servem como textos “modelares” feitos pelo autor para as crianças. Um exercício de escrita de um gênero descritivo-narrativo, em versos, diante de uma gravura, que é similar ao proposto para os alunos, que pressupõe práticas com usos da linguagem (transformação e imitação, em prosa) e de práticas de leitura expressiva e de recitação.⁶

Mas além da intenção pedagógica do autor, no uso da leitura das estampas em *Versos para os pequeninos*, as estruturas formais-visuais dos poemas apontam

6. A função dada às estampas em *Versos para os pequeninos* não se limita à ilustração ou fragmentação do verbal sugerindo leveza ao texto orientada por uma representação do leitor. Tampouco se restringe a estimular a curiosidade e facilitar a compreensão, no interior das produções voltadas para crianças, como vemos, por exemplo, em *Contos Infantis*, de Adelina Vieira e Julia Lopes de Almeida (1922).

também para uma intencional proposta estética do autor, que tenciona “quebrar” o modelo com o qual as crianças estão familiarizadas.

Os modos como os poemas se movimentam e as distintas estruturas visuais em que eles se apresentam – versos que dançam nas folhas ou que se apresentam de forma tradicional; estrofes esticadas ou com versos amontados; versos que descem, compondo estrofes, em um desenho côncavo; estrofes mais acima, mais à esquerda – sugerem, no desalinhamento alinhado, uma brincadeira do autor, uma disposição lúdica dos poemas nas folhas do caderno. Se o plano estético-pedagógico é calculadamente traçado por João Köpke, a disposição do texto escrito, nesse manuscrito, parece também ser fruto de uma deliberada e precisa intenção, que no entanto também se mostra “vivamente inventiva e inovadora”. (PETRUCCI, 1999, p. 175).

Um exemplo disso pode ser a topografia visual da escrita do poema “Limões e Laranjas”. Nele, a disposição das estrofes não é regular nem padronizada. Entre estrofes dispostas uma abaixo da outra, há algumas que formam um desenho côncavo. Uma “brincadeira” do autor com a ordenação das estrofes, sugerindo a passagem das crianças por baixo dos braços de outras?



Figura 02: “Limões e Laranjas” (p. 50-51), *Versos para os pequeninos*, Köpke (s/d).
Fonte acervo da família Köpke.

Essa topografia visual dos poemas que parece indicar uma relação com o conteúdo neles tratado também é reincidente em outros poemas, como “O Balanço”, “A Lua”, “A Lição”, entre outros. No entanto, não pode ser estendida a todos os poemas que compõem *Versos para os pequeninos*. O que podemos assegurar na análise empreendida nesse manuscrito é que o jogo visual inscrito nos poemas parece indiciar uma proposta pedagógica de educação estética ao pequeno leitor, que não se faz apenas pelo conteúdo neles exposto. Trata-se de uma apresentação visual aos pequenos leitores de “desautomatização” do tradicional posto, de forma fixa e estável. Um manuscrito de um autor que não usa a escrita apenas como instrumento ou técnica para registrar um certo conteúdo no papel, mas que parece ter “consciência” da importância de brincar com as formas visuais.

OS POEMAS E SEUS ASSUNTOS

Os estudos, como os de Lajolo e Zilberman (1988), Arroyo (1968), Zilberman, (1996), Panizzolo (2006), entre outros, apresentam a produção para crianças nos finais do século XIX, marcada pela intenção de modelar e formar a criança, segundo valores dos adultos e o exemplo do bom comportamento exibido pelos protagonistas das histórias.

Parece que *Versos para os pequeninos* rompe, de certa forma, com essa perspectiva registrada pela história da literatura e dos livros escolares para crianças.⁷ Ele traz adaptações de conhecidas cantigas infantis populares que podem embalar, como parlendas, como é o caso, do poema “O balanço” (p. 5). Traz brincadeiras próprias do universo infantil, com trocadilhos e musicalidade, como por exemplo, “Andar de cavalinho” em “Meu cavallo” (p. 43). Traz crianças que se recusam a obedecer ordens e, como em “A Lua”, decidem não brincar mais e mandam-na (...) “às batatas” (...). (p. 7).

São histórias rimadas, bem humoradas, que sugerem leveza, pela inversão dos papéis entre crianças e adultos, em que ambos “entram” e se divertem nas brincadeiras: adultos que são burrinhos ou cavalinhos para crianças, ou adultos que são puxados pelas crianças – “cavalos” em uma carroça, como lemos em “O Vovô” (p. 45): “E o vovozinho muito lampeiro,/ vai ali dentro,/ como gato em poleiro/ [...] qual rei, qual nada!/ Um trem tão rico,/ não é, não pensem,/ de qualquer para o

7. Apenas quatro, dos vinte e quatro poemas desse manuscrito, apresentam, de certa forma, um conteúdo que ensina e moraliza: “Dona Boneca” (p. 25); “Os Bonecos” (p. 13); “Filosofia” (p. 39) e “Os cordeirinhos” (p. 17).

bico!”. Um rompimento da dicotomia entre adulto e criança, inovação que normalmente é atribuída a Monteiro Lobato, na história da literatura infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988).

São poemas em que os animais, como os gatinhos, carregam “à boca, estrefgado, um grande rato dependurado”; [...] não entendem o mestre, porque “à voz da pansa somente attendem” (“A gatarrada”, p. 33). São animais apresentados de modo diferente do que encontramos na produção voltada para crianças, nesse período: nem humanizados e tampouco a oferecer comportamento exemplar a ser imitado pelo leitor infantil.

Em *Versos para os pequeninos*, nos aproximamos de um autor que faz usos distintos da linguagem, atribuindo-os a diferentes personagens e situações. Assim, os textos podem ser moldados pela oralidade, marcando a distinção entre as crianças “maiores” e as “menores”, as escolarizadas ou não; a voz pronunciada em tom mais alto ou mais forte, mais intenso ou mais titubeante etc.

No poema “Ato-ílis” (p. 23), por exemplo, o autor dá um título que pode representar o uso equivocado de uma palavra pela criança, para o que seria o resultado da chuva com o sol: o arco-íris. Ao longo deste poema, são inúmeros os exemplos que podem representar o modo como as crianças falam, trocam letras (c/t; e/i; r/l; por exemplo), suprimem a concordância verbal dos verbos (“nós não pode”), ou alteram a terminação do verbo no infinitivo (“bintá”, ao invés de “brincar”), ou ainda conjugam verbos irregulares como se fossem regulares (“dizeu”), bem como outras formas características da oralidade infantil.⁸ Não há correções ou sermões do adulto diante do uso da oralidade registrada tal como uma criança se expressa.

Estamos diante de um modo de registrar por escrito não só coisas (temas e objetos) que fazem parte do universo infantil, mas de um modo de representar o pensamento da criança, sem medo do autor de induzi-la ao erro ou à imitação da fala “errada”. Uma obra que não se enquadra totalmente dentro do cenário estudado sobre a produção literária para crianças do final do século XIX, conforme Lajolo e Zilberman (1988). Nesse período, os livros para as crianças deveriam ser elaborados tanto por um conteúdo correto do ponto de vista moral e ético, quanto por um nível da linguagem com rigor de correção e perfeccionismo da escrita, quase uma obsessão pela vernaculidade, como as peças folclóricas de Alexina de Magalhães Pinto ou as obras de Olavo Bilac e de Júlia Lopes de Almeida (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 42).

8. Tal uso que representa a fala infantil, adotado por Köpke, pode ser visto também em outros poemas, como “Nôno”, ou “A Boneca” e pode ser constatado em carta enviada ao seu neto, Maurício Goulart, em que o conteúdo (o que se diz), assume uma forma de falar próprio de uma criança. (FERREIRA, 2014).

Versos para os pequeninos apresenta também uma variedade de recursos estilísticos e composicionais entre os poemas, como a alternância entre os narradores – criança, adulto, ambos; na 3ª ou 1ª pessoas – um gênero descritivo-narrativo com a presença de diálogos entre animal e animal, criança e criança, criança com animal, criança com adulto.

Ele é pródigo na produção de uma musicalidade mobilizada pelo jogo lúdico entre rimas, trocadilhos, cadência melódica, ritmo, assonâncias, refrão, tonalidade, volume etc. Nos poemas há marcações, feitas à tinta, ao lado dos versos, que indicam a intenção de alternância de vozes entre quem pergunta e quem responde (diálogo) ou entre o narrador-lírico e o refrão.⁹

Uma musicalidade constituída pelo uso de onomatopeias e aliterações, como, por exemplo, na imitação de berros em “Os cordeirinhos” (p. 17); do som da rabequinha em “Os Bonecos” (p. 13); do miado dos gatos em “Travessos” (p. 11); do som de uma corneta tocada por alguém - tré... té... té... té... té... té... té... té... té - em “O corneta” (p. 41).

O uso da linguagem em *Versos para os pequenino* é simples, direto, econômico, como vemos, por exemplo, nos versos curtos, mas abundantes em pontos de exclamação, interrogação e reticências do poema “O Zé Pereira” (p. 31).

As rimas são simples, com versos que possuem, em sua maioria, seis ou sete sílabas métricas (redondilhas menor e maior). Um esquema métrico bastante próximo ao gosto popular, o que nos remete à composição dos poemas da literatura de cordel em nosso país.

UM GÊNERO POUCO EXPLORADO

O sentido do poema não se fixa apenas em seu conteúdo, desencarnado da performance a ele destinada (FERREIRA, 2014). Em *Versos para os pequeninos* encontra-se um trabalho com a linguagem marcado pela sonoridade e musicalidade, ligadas à cultura oral e à representação de criança que assim se expressa e que está familiarizada com essa cultura, com a qual convive.

A singularidade de *Versos para os pequeninos* pode ser entendida nessa dimensão. Um projeto pedagógico-literário que procura cativar os “pequeninos leitores”, não

9. Os poemas apresentam marcas de escrita, a lápis, entorno dos poemas. A princípio, imaginávamos que seria uma reescritura do próprio João Köpke. O laudo pericial grafotécnico (FIGUEIREDO MOLINA, 2013), solicitado por nós, concluiu que se trata de duas autorias distintas: os poemas são atribuídos a João Köpke e as anotações a lápis são de Winckelmann Köpke, seu filho. (FERREIRA, 2014).

só por um vocabulário singelo e despretensioso, não porque seu conteúdo traz objetos, personagens e animais próprios do universo infantil, mas, principalmente, porque resulta de um trabalho com a linguagem que vem pelas brincadeiras com os sons, pela mistura de onomatopeias, aliterações e rimas, pela criação de uma atmosfera descontraída, quase negligente. E, ainda, um trabalho com a linguagem que na escrita brinca com diferentes disposições visuais pelas páginas, o que propõe também uma ruptura com a forma de apresentação da poesia para crianças.

Um projeto pedagógico-literário em que estão presentes as práticas de leitura pressupostas para os leitores infantis: não é a silenciosa, feita individualmente; nem a sussurrada e titubeante diante da decifração da sequência gráfica; tampouco aquela feita em voz alta diante de um texto em que o adulto corrige sua performance.

A musicalidade e as marcações escritas à tinta, indicando uma possível alternância de vozes, são pistas para o modo de apreciação prevista para esse poema (FERREIRA, 2014).¹⁰ Trata-se de proposta de leitura oralizada, em que os textos cantados, ditos “ausente da cena” (SSEMBRO, 1999, p. 57) conduzem, no entanto, toda a ação (...). A escrita desenhada na página, com capricho pelo escrevente do manuscrito, é substituída, traduzida em “escrita vocal” (op. cit. p. 57) e os poemas apresentados propõem sociabilidade e “exibicionismo” (CAVALLO; CHARTIER, 1999), pela recitação, ou pela leitura expressiva deles.

Versos para os pequeninos, talvez, configure um gênero pouco explorado pelos estudiosos da produção impressa de Köpke e pela história da literatura voltada para a criança (FERREIRA, 2014). Um gênero, ainda que escolar, concebido pela prática de leitura, valorizada na audição (familiar e social) de textos escritos, que mais do que para ler, são para “[...] receber pelos ouvidos ainda só afeitos ao doce eco de voz de seus familiares, com a música do metro, a vibração penetrante da fala emocionada, a impressão das imagens, que a criação poética faz surgir.” (KÖPKE, 1914, p. XXXVII).

No artigo em que João Köpke (1896) elogia, no momento do lançamento, o *Livro das crianças*, de Zalina Rolim, ele destaca a importância e adequação da poesia lírica para os primeiros anos de ensino numa gradação hierárquica de adaptabilidade poética, que leva ao dramático e ao didático: “é incontestável pela lição antiga e de todos os dias que a poesia lírica é o gênero que mais quadra ao primeiro ensino.”

10. Sabemos que no campo das práticas, sempre serão possíveis outras além daquelas intencionalmente previstas pelo autor e inscritas no texto. (CERTEAU, 1994).

(KÖPKE, 1896, p. 1). Alia, assim, um gênero (poesia lírica) a uma prática de leitura que é iniciação na formação do gosto pela literatura, marcado pela Retórica.

O leitor pressuposto da obra de João Köpke, como o título anuncia, é o pequenino. É o pequenino leitor que tem a singularidade infantil tematizada, representada na linguagem, materializada na disposição visual da escrita na página. Enfim, é toda a composição de *Versos para os pequeninos* que o convoca e nela o inscreve.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, T. [Alceu Amoroso Lima]. Um Precursor. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 3 ago. 1926.
- ALMEIDA, P. D. *Páginas Infantis*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1914.
- ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 2004.
- CAETANO, J. M.; OLIVEIRA, R. M. As letras capitulares na ilustração dos livros infantis em Portugal nos séculos XIX e XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE TIPOGRAFIA. 2., 2011, Aveiro. *Atas do II Encontro Nacional de Tipografia*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://entipografia.web.ua.pt/atas.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- CASTRO, F. G. R. De cosas y centros de interés. In: ESCOLANO, B. A. *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. p. 449-466. Vol. 1: Del Antiguo Régimen a la Segunda República; Vol. 2: De la posguerra a la reforma educativa.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fúvia M.L. Moretto. São Paulo: Ática, 1999.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. Vol. 1: Artes de fazer.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de M. M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- FERREIRA, N. S. A. *Um estudo sobre “Versos para os pequeninos”, manuscrito de João Köpke*. 315 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.
- _____. Una presentación del manuscrito inédito de João Köpke: Versos para os Pequeninos. In: COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: Arte, Literatura y Educación, 18, 2015, Barcelona. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*. Barcelona, Espanha: Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, 2015. v. 2. p. 320-332.
- FIGUEIREDO MOLINA, R. *Laudo Pericial Grafotécnico*. Laboratório de Perícias Prof. Dr. Ricardo Molina de Figueiredo. Campinas. Expedido em 19 de dezembro de 2013.

- HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. 1986. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1986.
- KÖPKE, J. Carta Prefácio à Sra. Presciliana Duarte de Almeida. (1907). In: ALMEIDA, P. D. *Páginas Infantis*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1914. p. XXXII a p. XLIII.
- _____. A Poesia nas escolas (Um livro de Zalina Rolim). *A Província de São Paulo*. São Paulo, p. 1, 28 jan. 1896.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1988.
- MENESES, J. G. de C. *Discurso de posse do acadêmico João Gualberto de Carvalho Meneses*. Academia Paulista de Educação. São Paulo, 21 out. 1980. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=129:discurso-de-saudacao-ao-academico-moacyr-expedito-marret-vaz-guimaraes&catid=10:discursos&Itemid=171>. Acesso: 10 out. 2012.
- MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.
- _____. *Vitrine de guardados: exposições de escritas ordinárias*. Bragança Paulista: EDUSE, 2002.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.
- _____. João Köpke. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 546-554.
- PANIZZOLO, C. *João Köpke e a escola republicana: escritor de leitura, escritor da modernidade*. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História, Política e Sociedade, São Paulo, SP, 2006.
- PETRUCCI, A. La escritura manuscrita y la imprenta: ruptura o continuidad. In: _____. *Alfabetismo, escritura, sociedade*. Tradução de Juan Carlos G. Vitale. Barcelona: Geedisa Editorial, 1999. p. 117-128.
- PIZA, M. A. T. *Zalina Rolim: poetisa e educadora*. Itu: Ottoni Editora, 2008.
- ROLIM, Z. *Livro das Crianças*, (1897). (edição fac-símile) In: PIZA, M. A. T. *Zalina Rolim: poetisa e educadora*. Itu: Ottoni Editora, 2008.
- SANTOS, M. L. C. K. *Lendo com Hilda: João Köpke - 1902*. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.
- SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica, a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1999. Cap. 1, p. 41-70.
- VIEIRA, A.; ALMEIDA, J. L. *Contos infantis em verso e prosa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, Paulo Azevedo & Cia, 1922.
- ZILBERMAN, R. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. p. 3-25.

SOBRE A AUTORA

Norma Sandra de Almeida Ferreira é Professora Livre Docente e coordenadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita-ALLE da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Atua na área “Conhecimento e linguagem”. É Pós-doutora (Universidade de Algarve – Portugal), Doutora e Mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É graduada em Pedagogia (Universidade de Franca) e em Letras (Faculdade de Ciências e Letras de São José dos Campos). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: leitura, escrita, literatura infantil e alfabetização.

E-mail: normasandra@yahoo.com.br

Recebido em 23 de março de 2016 e aprovado em 27 de julho de 2016.

A compreensão e conceitualização de livro num jogo de representações

Comprehension and conceptualization of the book in a game of representations

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p69-82>

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART¹

RESUMO: Com a finalidade de se compreender quais representações são construídas a respeito da obra impressa, este artigo objetiva-se a apresentar algumas concepções descritas a respeito do livro, enquanto objeto concreto de estudo e materialização das palavras. Para tanto, o trabalho destina-se a uma reflexão teórica, ao articular um espaço de exposição e dialogicidade sobre as principais proposições e discussões que abordam sobre a temática do livro impresso. Assim, destaca-se a linguagem como processo discursivo de Bakhtin, articulada à concepção de livro de Deleuze e Guattari, de Sartre e à perspectiva da História Cultural nos estudos referentes à materialidade e à história do livro de Chartier e Darnton, entre outros autores que dialogam com a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Livro; materialidade; discursividade.

ABSTRACT: In order to understand which representations are made regarding the printed work, this article aims to present some described concepts about the book as a concrete object of study and materialization of words. In order to do so, the work offers a theoretical reflection, as it articulates a means of presentation and dialogism on key proposals and discussions that address the subject of the printed book. Therefore, we highlight Bakhtin's language as a discursive process, in articulation with Deleuze and Guattari's and Sartre's philosophical conception of a

1. Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

book, and the perspective of Cultural History about studies concerning the materiality and the history of the book by Chartier and Darnton, among other authors that dialogue with the theme.

KEYWORDS: Book; materiality; discursivity.

INTRODUÇÃO

[...]

*Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.*

[...]

Fernando Pessoa

A ideia que se tem do livro, na atualidade, configurou-se a partir de momentos diversos de mais de cinco séculos de história da obra impressa. A invenção de Gutemberg alargou as formas de relação entre os homens e a linguagem escrita. Ao viabilizar a proximidade com o objeto-livro estimularam-se novas possibilidades de interlocução com o mundo. A circulação da palavra escrita superou os limites da oralidade, rompeu fronteiras do tempo e espaço, disseminou a capacidade inventiva e o desejo de tornar-se lembrado e eternizado pelas marcas de tintas fixadas e encadernadas em papel.

O livro, enquanto objeto físico, figurou-se através dos tempos despertando olhares e interesses pretensiosos na política, na economia, na cultura e na educação. Mais que qualquer outro objeto inventado pelo homem, nos aponta Borges (1985, p. 5), o livro diferencia-se por ser uma espécie de “extensão da memória e da imaginação”, transita entre a dimensão da interioridade e da exterioridade dos sujeitos.

O acesso ao objeto sagrado e restrito a poucos, criou modos distintos de interação entre o leitor e o impresso, conforme nos mostram os estudos sobre a história da leitura de Chartier (1994; 1996; 1999; 2002; 2003; 2009), em que a materialidade da obra torna-se o grande investimento na conquista dos amantes e adoradores do livro.

Da posse à relação e interação, as representações sobre a obra escrita perpassaram pela ideia de supremacia, idolatria, misticismo, intelectualismo, rememoração, temor, afetividade, entretenimento, entre outras. O livro ganhou – e ainda, ganha – ao longo dos anos um espaço social de disputa e de poder, que segundo Darnton (1990), configura-se em um “circuito de comunicação”. Percorre um caminho que vai do autor, editor (livreiro), o impressor, o distribuidor, o vendedor, até chegar

ao leitor, considerando o autor também como um leitor. Um percurso é demarcado por ideias ou imagens criadas a respeito daquilo que o livro representa.

Diante disso, Chartier (1994; 1999) chama a atenção para a distinção entre texto e impresso, entre o trabalho de produção e criação textual, o trabalho de fabricação da obra, entendendo que os autores não escrevem livros, escrevem textos que são transformados em livros, artefatos pensados e arquitetados por uma equipe editorial.

O livro, objeto concreto de materialização do texto, gerou por décadas uma preocupação não apenas cultural ou social, como também política e econômica. Tornou-se objeto comercializado e na onda capitalista ganhou *status* de produto altamente rentável, entre os séculos XIX e XX, como apresentam Lajolo e Zilbermam (2001), conquistando na atualidade, uma rede de disputa editorial pela liderança no mercado econômico.

Com o avanço da mídia tecnológica a partir do final do século XX, levantaram-se rumores sobre a possibilidade da queda do reinado livresco e avolumaram-se indagações e discussões sobre o futuro de obras impressas, conforme atestam Machado (1994), Chartier (1999), Zilbermam (2001), Bauman (2003), Eco e Carrière (2010). A suspeita de o livro se tornar objeto obsoleto e ultrapassado talvez tenha assombrado o império do mercado editorial, o que chama a atenção do campo acadêmico.

As preocupações sobre a temática do livro revertem-se em problematizações que privilegiam diversas temáticas investigativas, abarcando tanto a historicidade do livro e sua relação com o processo de ensino, quanto a materialidade do impresso, como as versões em *e-book*, abrindo múltiplas reflexões sobre a era da escrita digital.

Da adjetivação que o acompanha, como didático, de leitura, de texto, de alfabetização, paradidático, de literatura infantil ou juvenil, técnico ou científico, de entretenimento ou de informação, de imagem, *e-book* ou eletrônico, livro-brinquedo, entre outras denominações, o livro desperta interesses, seja com intuito da compreensão das políticas públicas ou da atividade pedagógica que o envolve, seja na apreensão de aspectos historiográficos, da materialidade, do uso de recursos tipográficos ou editoriais, percebe-se que o livro movimenta ações, preocupações e perscrutações.

Tais discussões teóricas favorecem a tecelagem de uma rede dialógica a respeito das representações e ideários que abarcam a compreensão de livro. Discursos que sinalizam uma conceituação descrita ora como objeto de concretização ou materialização da linguagem verbal e não-verbal, ora como agenciamento da exterioridade, numa articulação com outras situações, vivências, saberes, em correlação com a exterioridade, com o *fora*, com o *por vir*, como nos apontam Deleuze e Guattari (1995).

O LIVRO: DA DENOMINAÇÃO À COMPREENSÃO

Em meio à ascendência da mídia digital, em que a linguagem escrita ganha outras configurações em *softwares*, *e-books*, *CD roms*, *CD áudio*, *Ipads*, aplicativos etc., em meio ao “livro eletrônico”, o livro impresso ainda prevalece. Sobre sua amortização nada se sabe, apesar de nos lembrar Machado (1994, p.212) que

[...] essa é uma discussão restrita apenas aos círculos de filólogos, pois, no fundo, tudo é uma questão de definir o que estamos chamando de livro. O homem continuará, de qualquer maneira, a inventar dispositivos para dar permanência, consistência e alcance ao seu pensamento e às invenções de sua imaginação. E tudo fará também para que esses dispositivos sejam adequados ao seu tempo.

Se tudo é uma questão de definição, este trabalho parte em busca da compreensão do que ou de como, na contemporaneidade, está se denominando de livro ou obra impressa. A primeira definição parece basear-se pelas suas características físicas, como regulamentada pela UNESCO em 1964², e incorporada no documento da ABNT NBR 6029 (2006, p. 3), que define o livro como uma “publicação não periódica que contém acima de 49 páginas, excluídas as capas, e que é objeto de Número Internacional Normalizado para Livro (ISBN)”.

A definição de livro aparece com a percepção mais elaborada, quando, ao ampliar sua abrangência delimitada pela configuração externa ou física, abarca o conteúdo que o sustenta, de acordo com Faria e Pericão (2008, p. 458) descrito como:

Conjunto de cadernos, manuscritos ou impressos, costurados ordenadamente e formando um bloco • obra, científica ou literária, que forma ou pode formar um volume • cada uma das partes principais em que se dividem os textos dos livros • documento impresso ou não-impresso • transcrição do pensamento por meio de uma técnica de escrita em qualquer suporte com quaisquer processos de inscrição. O livro supõe um suporte, signos, um processo de inscrição, um significado. Integra-se num processo de criação, reprodução, distribuição, conservação e comunicação. Dirige-se a um leitor, possui uma finalidade: a reflexão, o ensino, o conhecimento, a evasão, a difusão do

2. Cf. UNESCO (1964, p.144): “A book is a non-periodical printed publication of at least 49 pages, exclusive of the cover pages, published in the country and made available to the public.”

pensamento e a cultura • segundo a agência portuguesa para o ISBN (International Standard Book Numbering), é toda publicação não-periódica com um mínimo de quarenta e cinco páginas e que esteja sujeita a depósito legal • segundo a ISO (International Standard Organization), é publicação impressa não-periódica, com mais de quarenta e oito páginas, sem incluir as da capa, que constitui uma unidade bibliográfica; monografia • exemplar a partir do qual o editor faz a impressão.

Para além da definição que se restringe a uma classificação pelas características externas que configuram o objeto-livro, a autora destaca, ainda, os elementos semânticos que o constituem, além do processo de produção que o delimita, a quem se destina e possíveis modos de uso.

Os estudos de Ribeiro (2011, p. 4) também apresentam algumas definições de livro. Ao compará-las, a autora considera que a materialidade física se torna ponto de determinação, seja impresso ou eletrônico. Nessa rede discursiva, “[...] o livro é tomado como um objeto monolítico, muitas vezes quando se quer atribuir mais valor aos novos dispositivos usados para carregar e expor livros”. Por isso, o define como “[...] uma tecnologia sócio-historicamente situada”.

A parte física do livro, é o primeiro contato desencadeador da leitura. O sujeito-leitor utiliza-se das sensações que a obra impressa pode lhe oferecer. O objeto-livro, em sua materialidade, insinua ao leitor determinadas posturas, escolhas e usos distintos, e isso se processa porque “antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas”. (MARTINS, 1986, p. 42).

O que McKenzie (1999) descreve como “typographic signs” e Darnton (1990) como “forma do texto” referem-se às escolhas tipográficas, como ações determinantes na produção de sentido. Trata-se da configuração de uma forma verbal única, que caracteriza aquele impresso de outra obra ou de reedições. Com certo tipo da letra, da maneira como está disposta, da organização textual que apresenta, da diagramação posta ou imposta, a obra articula um modo de expressão, que atribui certa singularidade ao trabalho de produção textual do escritor.

Nessa direção, meus estudos indicam outras definições (Cf. GOULART, 2009; 2011; 2014; e GOULART; FERREIRA, 2015), a partir da função que assume: pode se referir a ele como objeto de ensino, de reflexão, de entretenimento, como também ser uma fonte de abastecimento à memória e funcionar como um estimulador de reminiscências. Pode, também, ter a função de um objeto de representação, quando,

ao olhar para o impresso, ao tocar, ao possuir e ao se realizar a leitura da obra, atribui-se-lhe um sentido, um valor, uma relação de afetividade.

O LIVRO COMO SUPORTE DE MATERIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem materializada em palavras é compreendida em sua dimensão mais ampla, não apenas como um vocábulo isolado, resultante da relação grafema-fonema, mas como uma forma de expressão, como uma forma de ser e estar no mundo, que se coloca em movimento diante de mim mesma e se move em direção ao outro, em busca de outras novas palavras.

Segundo Bakhtin (2006, p. 96), a forma linguística, seja numa expressão verbal ou não-verbal, apresenta-se aos interlocutores no contexto de enunciações, o que sugere uma interação com o contexto ideológico no qual está relacionado, por isso “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Compreendendo a palavra como linguagem, como forma interlocução, Bakhtin (2006) explora a ideia de expressão em forma de enunciação como “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

A palavra, seja ela verbal ou não verbal, tem destino certo rumo a um interlocutor, o que o autor descreve é que a alteração da linguagem ocorre em relação a quem se dirige a palavra, visto que pode “[...] tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)”. (BAKHTIN, 2006, p. 114).

A linguagem verbal articulada em signos gráficos e materializada em livros impressos tem na configuração do suporte a interação da palavra, demarcada por formas de interlocução previamente pensadas e articuladas pelo autor ou pelo editor, não há uma neutralidade na elaboração das obras, mas determina-se, segundo Bakhtin (2006, p. 114) “[...] tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Dessa forma, considera-se que a produção impressa está marcada não apenas por aquele que produz a obra, como também para aquele a quem se destina a obra.

A palavra, por ser esse lugar comum entre interlocutores, que se manifesta por discursos e, por sua vez, concretiza-se em textos, sejam eles verbais ou não verbais, permite um movimento de interação que ocorre por meio da atividade leitora, oferecendo significados múltiplos pelo leitor.

Bakhtin (2006) indica que os sentidos são construídos e atribuídos à linguagem impressa, enquanto manifestação da linguagem, enquanto movimento de interlocução verbal. O livro ganha a dimensão de linguagem materializada, corporificada.

Livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKHTIN, 2006, p. 126).

O livro, para Bakhtin (2006), torna-se a concretização de um processo interdiscursivo, uma rede múltipla de interlocutores, capaz de construir diálogos outros consigo mesmo, com leitores variados, em diferentes tempos e lugares.

Essa dialogicidade decorre das relações afetivas construídas entre o leitor e o objeto-livro (GOULART, 2009; 2011; 2014). O modo como os livros se apresentam ao leitor encaminham a leitura (título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria). Os livros assumem determinados fins e objetivos para o leitor. São objetos provocadores de sentidos.

LIVRO: DA MATERIALIDADE À UMA REDE DE ENUNCIÇÃO COLETIVA

O objeto-livro envolve um ato criador, pois sua existência ou reconhecimento configura-se em relação ao seu leitor. Nesse viés argumentativo, Sartre (2004, p. 47) apresenta sua compreensão de livro como algo mais abrangente, visto que “[...] cada

livro é uma recuperação da totalidade do ser; cada um deles apresenta essa totalidade do espectador. Pois é bem esta a finalidade última da arte: recuperar este mundo, mostrando-o tal como ele é, mas como se tivesse origem na liberdade humana”.

As palavras organizadas, impressas e encadernadas compõem a obra e ali se inaugura um espaço de criação e de interlocução. A interatividade entre leitor e a obra decorre da ação leitora, uma relação que para Sartre (2004, p. 22) parece estar envolvida pela arte sedutora, inebriante e envolvente da narrativa. Considera que a palavra é transparente pois permite ver através dela, mas “[...] num livro ela se esconde, age por persuasão como o charme de uma voz ou de um rosto; não constrange, mas predispõe sem que se perceba, e acreditamos ceder a argumentos quando na verdade estamos sendo solicitados por um encanto que não se vê”.

Sartre (2004) descreve, ainda, duas possibilidades de compreensão do livro: uma pela liberdade da criação que a obra inscreve ao articular tanto por parte do autor, ao escrever a obra, quanto em relação ao leitor ao exercer a ação leitora; outra pela relação de proximidade ou, quase encantamento, por uma voz que direciona o leitor, mas que, ao mesmo tempo, permite a evasão, um ir além do percebido.

É nessa oscilação entre sedução e evasão que ocorre a leitura, segundo Sartre (2004, p. 24): a atividade leitora possibilita outra forma de materialização do livro, compreendida como um ato de “possessão”, pois “[...] empresta-se o corpo aos mortos para que possam reviver. [...] é um contato com o além Assim, o livro se torna capaz de provocar sentimentos e afeições, por representar “temores e esperanças defuntas”, torna inteligível as emoções humanas.

Talvez nessa perspectiva de corporificação, possa se encontrar um ponto de proximidade entre a definição de Sartre e a proposta dos autores Deleuze e Guattari (1995, p. 10), que irão descrever o livro como o “corpo sem órgãos”, como uma forma de “agenciamento”, que regula uma multiplicidade indefinida de ações.

A ideia de agenciamento e de coletivo de enunciação atribuem ao livro não apenas uma definição limítrofe à fabricação ou marcas da exterioridade, composta de cor, forma tamanho, textura, mas desdobra-se para além de regulações que o envolvem. A ideia de agenciamento pode ser compreendida como o conjunto de forças emanadas de ações que vão desde sua composição pelo autor, a sua editoração, à disponibilização para venda, até chegar ao leitor, num “circuito de comunicação”, conforme descreve Darnton (1990).

É essa ideia de agenciamento que torna o livro, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 10), “[...] uma espécie de organismo, ou uma totalidade significativa”. Assim,

a definição de livro assume uma complexidade que envolve tanto a materialidade física, na configuração dos dispositivos gráficos e textuais, quanto aspectos não materializados como os modos, as ações e as relações que a ultrapassam:

Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus para movimentos geológicos. Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 10).

Para os autores o ato de escrever não se trata de um ato de significação, mas um ato de “agrimensar”, de “cartografar”, entre o estudar e o medir superfícies, não conhecidas, que ainda estão por vir. Isso exige tanto a capacidade de percepção, numa articulação entre o que se põe diante dos olhos e o que se oculta, quanto de tensão entre a capacidade de dedução, de inventividade, de criação imaginária.

Nesse sentido, os autores contrapõem algumas imagens de livro a partir de uma articulação com o campo das ciências biológicas. A primeira está relacionada ao “livro-raiz”. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 12), “[...] a árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo. É o livro clássico, como bela inferioridade orgânica, significante e subjetiva (os estratos do livro)”.

Outra imagem trata-se do “sistema-radícula” ou da “raiz fasciculada”. Se de um lado tem-se o livro-raiz, que indica a obra clássica, por outro tem-se outras obras. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 13), o sistema-radícula surge quando “[...] a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento”. A imagem de sistema-radícula ao livro tem sua base na grande produção de obras na modernidade, que lidam com a problemática da complexa multiplicidade do ser, do fazer, do compreender, do viver.

Nesse contexto, Deleuze e Guattari (1995, p. 13) expõem a ideia de livro como *rizoma*, entendendo que

O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao

desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso.

O livro como um sistema de *rizoma* pode ser compreendido como algo não fechado ou limitado em si mesmo, mas como algo aberto, como um “agenciamento coletivo de enunciações” que articulam a multiplicidade em simultaneidade ao fluxo semiótico – o significado –, ao fluxo material – o significante – e ao fluxo social, diria dialógico, entre o autor e o leitor. Não se trata de uma dicotomia entre o real, a obra e a autoria, mas pensa-se em um movimento circular que envolve a tríade, em que

Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação, o livro, e um campo de subjetividade, o autor. Mas um agenciamento põe em conexão certas multiplicidades tomadas em cada uma destas ordens, de tal maneira que um livro não tem sua continuação no livro seguinte, nem seu objeto no mundo nem seu sujeito em um ou em vários autores. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

Segundo Malufe (2012), a importância do livro como “agenciamento coletivo de enunciações” está vinculada às coligações que o envolvem, ou seja, permite pensar ou relacionar com quais “máquinas” ele se conecta, ou com quais agenciamentos ele se configura, pensar em quais relações ele põe em jogo, que rede discursiva ele aciona ou coloca em movimento. Move-se em criação de linhas de expansão, ativando conexões e interrelações. Assim, compreende-se que “[...] um livro, um poema, uma fala, um enunciado qualquer encontra seu sentido no momento em que ele acontece para um leitor, um ouvinte, um destinatário qualquer: mesmo porvir. Ele deve ser visto como uma peça, uma pequena engrenagem de uma máquina muito maior – com a qual, ou as quais, ele irá se compor” (MALUFE, 2012, p. 201).

Tais agenciamentos não são estáticos, mas estão em constante variação, o que Deleuze e Guattari (1995), chamam de processos de “desterritorialização” e “re-territorialização”. É sob a perspectiva dos agenciamentos coletivos de enunciação, inclusive, que começamos a entender um poema, um livro ou mesmo toda a obra de um escritor como território, como nos mostra Marques (2013, p. 14), tem-se na obra literária um regime de signos (uma semântica), composta por discursos indiretos que a todo instante se atravessam, num processo interdiscursivo, dialógico,

demarcando uma interação semântica “[...] como um agenciamento maquínico de corpos que são os corpos do escritor, do livro etc.”

Essa interação semântica é o movimento de produção de sentidos entre diferentes agenciamentos de corpos entre o autor, a produção escrita, tanto textual quanto a materialidade da obra, e o leitor.

O livro, projeto arquitetado para abarcar um texto, com certa finalidade editorial, constitui-se um agenciamento de corpos, movido por uma intencionalidade, o que escapa pela ação leitora. Num movimento de “territorialização”, mas de “des-territorialização”, de construção de linhas de fugas pelo leitor.

O movimento de “desterritorialização” se mostra em consonância com o que Chartier (1999, p. 19) denomina de “apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”. Pode-se ressaltar que a apropriação é uma produção de sentidos, ou seja, um movimento próprio de cada leitor em interlocução com o texto. Percorrem-se os terrenos da singularidade que cercam o sujeito, mas que estão em circularidade com outros “agenciamentos de corpos” ou “agenciamento coletivo de enunciações”.

Compreender esse universo da materialidade requer não apenas um estudo do processo de produção deste material, mas também uma aproximação do sujeito que interage com o impresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão teórica, aqui proposta, demarca-se pelas representações do que se entende por livro, o que se depara, também, com questões descritas por Borges (1985, p. 11) “Que são as palavras impressas em um livro? Que significam estes símbolos mortos? Nada, absolutamente. Que é um livro se não o abrimos? É, simplesmente, um cubo de papel e couro, com folhas. Mas, se o lemos, acontece uma coisa rara: creio que ele muda a cada instante”. Este trabalho, guiado pela finalidade de compreender algumas proposições e discussões que abordam a temática do livro impresso, apresenta algumas definições sobre o objeto-livro aproximando concepções teóricas que dialogam entre si.

As definições de livro perpassam pela compreensão da relação entre o leitor e a obra. Embora seja um suporte substancial e concreto de configuração da linguagem escrita, se considerarmos o livro apenas em seu aspecto físico e material, sem a aceitação do leitor, teremos apenas um aglomerado de símbolos gráficos impressos em

páginas sobrepostas, encadernados e envoltos por uma capa. Um objeto mórbido, repleto de palavras, mas que nada pode falar.

No entanto, se o considerarmos como um “agenciamento coletivo de enunciações”, com Deleuze e Guattari (1995), promove-se aí, por meio da materialidade do impresso, um encontro dialógico na interatividade tanto física, quanto afetiva entre o leitor e o livro.

O livro, segundo Bakhtin (2006), como um ato de fala materializado torna-se a concretização de um processo interdiscursivo e dialógico, promove uma rede de encontros e desencontros enunciativos, linhas de “desterritorialização”, de fugas em busca da apropriação inventiva da obra, o que provoca ações e reações, modos distintos de ler e de compreender.

Se a relação entre leitor-texto é dinâmica e efêmera, precisar um conceito de livro torna-se uma ação complexa. Se a cada contato com este material acontecerá um novo encontro, como nos declara Chartier (1994), a leitura não será a mesma, os leitores não serão os mesmos, entende-se que os livros mudam porque os leitores mudam. Assim a compreensão do que o livro representa segue-se em perspectiva análoga. Mais que um suporte material para o texto, o livro, com o conteúdo que carrega e com a materialidade que o caracteriza, representa uma forma de expressividade e de produção de sentidos, que move ações, relações e interações em redes dialógicas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6029: informação e documentação - livros e folhetos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppgaarq/arquivos/files/6029-LivroseFolhetos.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- BAUMAN, Z. O livro no diálogo global entre culturas. In: PORTELLA, E. (Org.). *Reflexões sobre os caminhos dos livros*. Tradução Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/ Moderna, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORGES, J. L. *Cinco visões pessoais*. Tradução Maria Rosinda da Silva. Brasília: UNB, 1985.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- _____. *Formas e sentidos*. Cultura escrita entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. *História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- _____. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução M. Del Priore. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- _____. (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. vol. 1.
- ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. *Não contem com o fim do livro*. Tradução A. Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FARIA, M. I.; PERICÃO, M. G. *Dicionário do livro*. Da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: EdUsp, 2008.
- GOULART, I. C. V. *O livro: objeto de estudo e de memória de leitura*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- _____. Um livro, diferentes modos de ler. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, vol. 29, n.56, p. 27-35, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/5/showToc>. Acesso em: 20 jul. 2011.
- _____. Entre a materialidade do livro e a interatividade do leitor: práticas de leitura. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/4102/pdf_59>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. *Revista Álabe*, Almería, Espanha, n. 12, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/issue/view/13>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.
- MACHADO, A. O fim do livro? *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 201-214, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/13>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- MALUFE, A. C. Aquém ou além das metáforas: a escrita poética na filosofia de Deleuze. *Revista de Letras*, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 185-204, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/letras/issue/view/488/showToc>>. Acesso em: 09 set. 2015.
- MARQUES, M. A. Filosofia da linguagem em Bakhtin, Deleuze e Guattari: proposições teóricas para Geografia e Literatura. In: COLÓQUIO NACIONAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS EM ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES, 5., 2013, Cuiabá, MT. *Anais...* Cuiabá: UFMT, 2013.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MCKENZIE, D. The book as an expressive form. In: _____. *Bibliography and the Sociology of Texts*. Cambridge University Press, 1999. p. 9-29.

A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações

- PESSOA, F. *Cancioneiro*. [S.l.]: Ciberfil Literatura Digital, 2002. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Cancioneiro_de_fernando_pessoa.pdf>. Acesso em: 06 set. 2015.
- RIBEIRO, A. E. O que é e o que não é um livro: suportes, gêneros e processos editoriais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- SARTRE, J.-P. *O que é literatura?* Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- UNESCO. *Records of the General Conference. Resolutions*. Paris: Thirteenth Session, 1964. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114581e.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SOBRE A AUTORA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart é Doutora e Mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco e Graduada em Letras (Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí). É Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: história da literatura didática brasileira, cultura material escolar, leitura, livro, leitor, alfabetização e práticas de leitura. Coordena o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE - e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da mesma universidade.
E-mail: ilsa.goulart@ded.ufla.br

Recebido em 29 de janeiro de 2016 e aprovado em 19 de agosto de 2016.

A literatura em provas e exames

La littérature dans les épreuves et les examens

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p83-103>

LÍVIA SUASSUNA¹

RAFAEL ALEXANDRE BEZERRA²

RESUMO: Pretendeu-se, com este trabalho, verificar como se dá a abordagem da literatura em provas e exames vestibulares. Especificamente, investigamos como foi tratada a literatura na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – edição 2012, estabelecendo correlações com a prova de literatura do vestibular 2012-2013 da UFPE. Analisamos os dois instrumentos à luz de pressupostos teóricos sustentados por autores como Cosson (2009), Bordini e Aguiar (1983), Paulino (2005) e Soares (2004). Tentando verificar se as provas estavam em consonância com o princípio teórico-metodológico de formar leitores proficientes de textos literários, realizamos uma pesquisa documental, descritiva e interpretativa. Concluímos que a prova do ENEM representa um avanço no tratamento do texto literário, se comparada a exames tradicionais, como o da UFPE. Porém, ainda há o que melhorar na forma como a aprendizagem da literatura é avaliada tanto numa prova quanto noutra, se quisermos, de fato, formar leitores proficientes de textos literários.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; provas e exames; vestibular; ENEM; literatura.

RÉSUMÉ: L'objectif de ce travail a été de vérifier comment se fait l'approche de la littérature dans les épreuves et les examens « vestibulaires » (épreuves d'accès aux universités

1. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

2. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

brésiliennes). Plus précisément, on a recherché comment la littérature a été traitée au contexte de l'ENEM (Examen National au niveau du lycée) édition 2012, en établissant des corrélations avec l'épreuve de littérature du « vestibular » 2012 / 2013 de l'UFPE. On a analysé les deux instruments à la lumière des hypothèses théoriques soutenues par des auteurs tels que Cosson (2009), Bordini et Aguiar (1983), Paulino (2005) et Soares (2004). Pour tenter de déterminer si les examens étaient compatibles avec le principe théorique et méthodologique de former des lecteurs compétents de textes littéraires, on a réalisé une recherche documentaire, descriptive et interprétative. On a conclu que l'examen ENEM représente une avancée dans le traitement du texte littéraire par rapport aux tests traditionnels comme celui de l'UFPE. Cependant, il y a encore de place à l'amélioration de la façon dont l'apprentissage de la littérature est évaluée dans les deux cas si on veut, en fait, former des lecteurs compétents de textes littéraires.

MOTS-CLÉS: évaluation; tests et examens; vestibular; ENEM; littérature.

INTRODUÇÃO

Neste estudo defendemos que o ensino de literatura deve consistir num “trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, no qual a seleção de obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas obras permitam ao educando construir sentidos para o texto a partir de suas vivências” (RAMOS e ZANOLLA, 2009, p. 65). As autoras tecem uma crítica ao ensino tradicional de cunho historicista, marcado pela fragmentação e por informações superficiais sobre a literatura, em prejuízo da fruição de textos e de sua compreensão/interpretação. Acrescentam que o texto literário é um fenômeno de linguagem e ao mesmo tempo carrega uma visão de mundo e de humanidade, o que justificaria a presença da literatura na escola.

Nesse contexto, quisemos investigar o tratamento dado à literatura nos exames de acesso ao Ensino Superior, porque a literatura se constitui como disciplina autônoma no Ensino Médio (EM), e professores e alunos se remetem a essas provas em seus discursos – seja por tomá-las como indicadores do que é preciso ensinar, seja por entender que o sucesso nos exames é garantia da qualidade do ensino. Com efeito, exames vestibulares, em larga medida, interferem na dinâmica da escola, do currículo e da sala de aula, como atesta Abaurre (1995).

De outra parte, os anos 1990 se caracterizaram pelo traçado de políticas educacionais específicas, face à globalização, ao reordenamento do capitalismo e à divisão

internacional do trabalho, que passaram a exigir reformas que adequassem o ensino a essa nova realidade, bem como a implantação de sistemáticas de avaliação de rede escolar. Assim, instituiu-se uma ampla reforma no Ensino Médio no Brasil, traduzida, principalmente, num novo desenho curricular e na criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Buscava-se, assim, enfrentar dois grandes problemas do segmento: (a) o elitismo, revelado no baixo índice de matrículas (próximo de 50% da população-alvo e longe da universalização prevista em lei); (b) o histórico caráter dual da escola média brasileira, que atendia às camadas privilegiadas da sociedade na sua versão propedêutica e vinha reservando às camadas trabalhadoras uma formação reduzida à profissionalização precoce (CURY, 1998).³

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96 – BRASIL, 1996), em seu Art. 35, estabelece que o EM, entendido como etapa final da educação básica, tem como finalidades: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar o aprendizado.

Quanto ao traçado do currículo para o EM, em consonância com a LDB, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012a). No Art. 5º desse documento, estão indicadas as bases do EM em todas as suas formas de oferta e organização, entre elas: formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no ensino-aprendizagem; integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. As DCNEM propõem ainda, com o objetivo de superar o modelo

3. Destaque-se que essa tendência continua na conjuntura atual: o Governo Federal propôs, no segundo semestre de 2016, através da Medida Provisória n. 746, mais uma reforma do Ensino Médio. No Art. 36 da referida medida, determina-se que “o currículo do EM será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.” (BRASIL. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016).

curricular do tipo coleção, o agrupamento dos saberes e conhecimentos em quatro grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas.⁴

Com relação ao ENEM, este já estava previsto no Art. 21 das DCNEM, no qual se afirma que o exame deve, progressivamente, compor o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, assumindo três funções principais: (1) avaliação sistêmica, com o objetivo de subsidiar as políticas públicas para a educação básica; (2) avaliação certificadora, que permite aos que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos no processo de escolarização e os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; (3) avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à educação superior. No ano de sua criação (2008), o ENEM objetivava, de modo mais determinante, funcionar como ferramenta voluntária de autoavaliação para alunos concluintes do Ensino Médio. Em 2009, as funções são ampliadas e passam a ser: (I) autoavaliação; (II) seleção para o mundo do trabalho; (III) seleção para continuidade nos estudos; (IV) meio de participação em programas governamentais; (V) certificação para jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio; avaliação de (VI) escolas e (VII) alunos (BRASIL, 2002; MARCELINO e RECENA, 2012).

Segundo a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b), para a realização das provas do exame, devem ser considerados, em todas as áreas de conhecimento, cinco grandes eixos cognitivos: (1) dominar linguagens – DL; (2) compreender fenômenos – CF; (3) enfrentar situações-problema – SP; (4) construir argumentação – CA; (5) elaborar propostas – EP. Na especificação das áreas, foram determinadas grandes competências, desdobradas em habilidades, sendo estas mais diretamente relacionadas ao saber-fazer.

As provas do ENEM, aplicadas anualmente, vêm trazendo consigo tensões e polêmicas. Os que advogam a pertinência do exame apresentam os seguintes argumentos: o modo de formulação das provas e questões aponta para uma abordagem sistêmica, contextualizada e interdisciplinar do conhecimento; as competências e habilidades estabelecidas para o exame dariam maior funcionalidade aos conteúdos trabalhados; o exame teria o poder de influenciar positivamente a sala de aula, induzindo transformações curriculares e metodológicas significativas (PINTO, LETICHEVSKY & GOMES, 2003).

Já outros estudiosos identificam no ENEM alguns problemas conceituais (mais do que operacionais), dos quais destacamos: (a) situado no contexto das reformas

4. Essas DCNEM atualizam a primeira versão, lançada em 1998.

educacionais dos anos 1990, o exame seria mais uma forma de ataque aos espaços públicos, por adotar a lógica competitiva e meritocrática; (b) a avaliação do rendimento acadêmico individual do aluno não é suficiente para aquilatar a qualidade do ensino médio ofertado no país; seria indispensável, para isso, incluir no processo avaliativo o conjunto dos atores envolvidos; (c) provas e exames de larga escala tendem a aumentar o controle do Estado sobre escolas, alunos e professores, sem necessariamente garantir uma reflexão coletiva sobre processos e resultados; (d) ainda que os resultados do exame possam ser utilizados para transformar e qualificar a educação, a regulação do sistema seria empreendida *a posteriori*, comprometendo o caráter emancipatório e preditivo da avaliação; (e) exames de larga escala tendem a enrijecer e unificar os currículos, desvalorizando práticas culturais locais e gerando um movimento de busca acrítica por bons resultados (SANTOS, 2011; LOPES; LÓPEZ, 2010; PEREIRA; SOUZA, 2001; SOUSA, 2003; KRAWCZYK, 2003).

No meio das polêmicas, várias universidades brasileiras passaram, como previsto nos documentos que regulamentam e ordenam o ENEM, a adotá-lo como parte de seus exames vestibulares, como é o caso da UFPE, medida que se articula com outras formas de flexibilização dos mecanismos seletivos ao ensino superior.

Alguns estudos específicos sobre o ENEM apontaram aspectos interessantes da formulação das provas. Mildner e Silva (2002) analisaram questões da área de língua e literatura, tomando como ponto de partida o princípio de que verificação e avaliação são processos distintos. Os autores demonstraram que é sempre importante investigar a validade de conteúdo das questões constitutivas do teste. Por sua vez, Cortelazzo (2003) e Santos (2011) realizaram estudos comparativos entre o ENEM e o vestibular convencional, tendo constatado que o primeiro enfatiza competências, enquanto o segundo é mais centrado em conteúdos. Por fim, destacamos o trabalho de Lopes e López (2010), que defendem a importância de questionar os instrumentos utilizados em sistemas de avaliação de larga escala e não apenas os seus resultados.

É dentro desse contexto que inserimos nossa pesquisa. Acreditamos, em função de serem modificações recentes, que ainda há muito a estudar, no sentido de enfrentar os desafios próprios dessa etapa da educação básica, os quais vão desde o fortalecimento da dimensão formativa do EM em relação com as funções propedêutica e profissionalizante (CURY, 1998), passando pelo propósito final desse segmento de ensino, que é propiciar aos egressos o domínio do conhecimento de forma articulada com a realidade, na perspectiva da emancipação, da solidariedade

e da construção coletiva de uma nova ordem social (ZANCHET, 2003) e visando ao fortalecimento da escola como instituição cultural (KRAWCZYK, 2003).

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa documental descritiva e interpretativa. Nosso *corpus* foi constituído pela prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) do ENEM 2012. Conforme o objetivo proposto, elegemos, como critérios de análise: (a) a caracterização do exame no âmbito de uma política nacional para o Ensino Médio, conforme seus fundamentos teórico-metodológicos, matriz de elaboração e documentos normatizadores; (b) as aproximações e distanciamentos entre a prova do ENEM e a prova de literatura do vestibular da UFPE 2012-2013 e (c) as convergências dessas provas com o objetivo geral proposto para o ensino de literatura na atualidade, que é o de formar leitores de obras literárias enquanto exemplares de linguagem e de cultura.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CRITÉRIO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PROVA DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS DO ENEM 2012

Em consonância com os documentos norteadores, o ENEM propõe um tipo de avaliação que priorize a autonomia do indivíduo, ressaltando aspectos cognitivos. Em contraposição a um tipo de avaliação tradicional (que em larga medida exige a memorização de conteúdos), os elaboradores do teste procuram, através das questões, ativar competências e habilidades mais amplas, que possibilitem uma melhor contextualização e uma maior aplicabilidade do conhecimento. Assim, na Fundamentação Teórico-metodológica do exame pode-se ler que as estruturas mentais se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões da vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social; o ENEM focaliza, especificamente as competências e habilidade básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola. Em vista disso, o exame apresenta um tipo de avaliação que prioriza a interdisciplinaridade, a contextualização e a transdisciplinaridade, tudo isso, através da criação de situações-problema, que “propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões.” (BRASIL, 2005, p. 31).

Ainda segundo o documento, essas situações-problema definem-se por questões em que é posto um problema para cuja solução o indivíduo lê, interpreta, analisa, compara, enfim, põe em prática várias competências transversais. Como parâmetro para a elaboração e o julgamento da pertinência das questões, o documento traz alguns indicadores em forma de pergunta:

O enunciado cria um contexto ou circunstância que dá ao item autonomia, no sentido de ser um bom recorte ou situação-problema? A tarefa a ser realizada (especificada, principalmente, nas competências transversais que definem o que se espera do trabalho proposto) está bem caracterizada e torna (a tarefa) possível de ser realizada nos limites (espaciais e temporais)? As alternativas estão bem formuladas e criam obstáculos [a serem ultrapassados], que convidam à reflexão do aluno e expressam diferentes graus de articulação entre o enunciado e a alternativa que melhor define a resolução do problema? É o conjunto do item que regula e dá direção ao trabalho? (BRASIL, 2005, p. 30-31).

Ou seja, na *Fundamentação Teórico-metodológica* do ENEM, notamos uma preocupação de realizar uma avaliação coerente com os princípios da autonomia e das competências transversais.

Ainda em relação à formulação, as questões do ENEM são do tipo múltipla escolha; em cada uma delas são propostas cinco alternativas, sendo apenas uma a correta; as outras podem apresentar apenas uma relação contingencial com o enunciado (por exemplo: mesmo apresentando alguma informação verdadeira, a assertiva não responde de modo suficiente a questão). Destaque-se também que, na formulação dos itens, toma-se cuidado para não haver qualquer tipo de “pegadinha” (artifício frequente em exames que requerem apenas a memorização). Além disso, cada questão deve compor um sistema ao mesmo tempo fechado (como um ciclo) e aberto. Fechado, pois seguirá um percurso: 1) alteração – cria-se uma situação; 2) perturbação – a questão traz uma “novidade”; 3) regulação – o indivíduo, após a perturbação, recuperará o equilíbrio rompido pela pergunta; e, por fim, 4) tomada de decisão – o indivíduo escolhe a solução para o problema. E aberto, porque deve propor uma reflexão que transcenda a própria prova.

Outro aspecto a destacar é que o instrumento é formulado tendo em vista os cinco eixos cognitivos citados acima, devendo todos eles ser observados nas grandes áreas de conhecimento. Neste caso, interessa-nos em particular a de LCT, pois é nela que está inserido o trabalho com a literatura. No interior dessa área, segundo a *Fundamentação Teórico-metodológica*, está a leitura, considerada uma

arquicompetência: “sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas” (BRASIL, 2005, p. 59). No texto da fundamentação, ainda se lê:

O exame propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração linguística e adentram em um campo semiótico amplo, responsabilizando todos os envolvidos na produção da prova com essa avaliação. (BRASIL, 2005, p. 59).

Como se pode observar, é dada grande importância à competência da leitura, pois se considera que é através dela que se pode desenvolver outras como interpretar, analisar, julgar (que são as chamadas competências transversais): “a leitura resume no ENEM os pressupostos da área Linguagens e Códigos” (BRASIL, 2005, p. 59).

Esses pressupostos ficam mais claros quando observamos a matriz de referência do teste. Nela, são propostas para a área de LCT 9 competências e 30 habilidades, que devem ser contempladas na elaboração. Como nosso objeto de estudo é o tratamento conferido à literatura no âmbito da prova, destacaremos, na análise das questões, as competências e habilidades que com ela tenham relação.

Ao todo, a prova de LCT tem 45 questões, das quais 5 são referentes a uma língua estrangeira (inglês ou espanhol). As 40 restantes tratam da língua portuguesa. Dentre estas, 20 contemplam algum aspecto da literatura, ou seja, trazem alguma situação que envolve texto literário ou movimento artístico-literário. Aparentemente se reconhece no exame a importância do trabalho com a literatura.

Observamos que a prova contém uma grande diversidade de gêneros textuais, distribuídos entre literários e não literários. Dentre os primeiros, notamos a presença de poemas, contos, crônicas e fragmentos de romances. Já entre os não literários, predominaram textos informativos e argumentativos. Além da linguagem verbal, encontramos também a não verbal – tirinhas, pinturas e fotografias. Isso nos mostra que a prova coincide com a matriz de referência, na qual é estabelecido que se explorem diferentes opiniões, manifestadas em textos de diferentes gêneros (competência de área 7). Ademais, essa multiplicidade de gêneros textuais reforça o trabalho com os eixos cognitivos, principalmente dominar linguagens e compreender fenômenos.

As competências e habilidades preconizadas pela matriz de referência para a área de LCT são contempladas na grande maioria das questões, em geral de forma articulada num mesmo item. Eis alguns exemplos:

QUESTÃO 116

LXXVIII (Camões, 1525?-1580)

Leda serenidade deleitosa,
 Que representa em terra um paraíso;
 Entre rubis e perlas doce riso;
 Debaixo de ouro e neve cor-de-rosa;
 Presença moderada e graciosa,
 Onde ensinando estão despejo e siso
 Que se pode por arte e por aviso,
 Como por natureza, ser fermosa;
 Fala de quem a morte e a vida pende,
 Rara, suave; enfim, Senhora, vossa;
 Repouso nela alegre e comedido;
 Estas as armas são com que me rende
 E me cativa Amor; mas não que possa
 Despojar-me da glória de rendido.

CAMÕES, L. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

SANZIO, R. (1483-1520) *A mulher com o unicórnio*. Roma, Galeria Borghese.
 Disponível em: www.arquipelagos.pt. Acesso em: 29 fev. 2012.

A pintura e o poema, embora sendo produtos de duas linguagens artísticas diferentes, participaram do mesmo contexto social e cultural de produção pelo fato de ambos

- A apresentarem um retrato realista, evidenciado pelo unicórnio presente na pintura e pelos adjetivos usados no poema.
- B valorizarem o excesso de enfeites na apresentação pessoal e na variação de atitudes da mulher, evidenciadas pelos adjetivos do poema.
- C** apresentarem um retrato ideal de mulher marcado pela sobriedade e o equilíbrio, evidenciados pela postura, expressão e vestimenta da moça e os adjetivos usados no poema.
- D desprezarem o conceito medieval da idealização da mulher como base da produção artística, evidenciado pelos adjetivos usados no poema.
- E apresentarem um retrato ideal de mulher marcado pela emotividade e o conflito interior, evidenciados pela expressão da moça e pelos adjetivos do poema.

QUESTÃO 126

Logia e mitologia

Meu coração
 de mil e novecentos e setenta e dois
 já não palpita fagueiro
 sabe que há morcegos de pesadas olheiras
 que há cabras malignas que há
 cardumes de hienas infiltradas
 no vão da unha na alma
 um porco belicoso de radar
 e que sangra e ri
 e que sangra e ri
 a vida anoitece provisória
 centuriões sentinelas
 do Oiapoque ao Chui.

CACASO, Lero-lero. Rio de Janeiro: 7Letras; São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

O título do poema explora a expressividade de termos que representam o conflito do momento histórico vivido pelo poeta na década de 1970. Nesse contexto, é correto afirmar que

- A o poeta utiliza uma série de metáforas zoológicas com significado impreciso.
- B "morcegos", "cabras" e "hienas" metaforizam as vítimas do regime militar vigente.
- C o "porco", animal difícil de domesticar, representa os movimentos de resistência.
- D** o poeta caracteriza o momento de opressão através de alegorias de forte poder de impacto.
- E "centuriões" e "sentinelas" simbolizam os agentes que garantem a paz social experimentada.

Figuras 01 e 02: Questões do Caderno 7 do ENEM 2012 – Prova Azul

Fonte: INEP – Provas e Gabaritos

Na questão 116, tenta-se trabalhar com a relação contextual entre um poema (linguagem verbal) e uma pintura (linguagem não verbal). Com o intuito de fazer o candidato identificar elementos que contribuam para o desenvolvimento temático das obras apresentadas, a questão contempla habilidades como: H18 (identificar elementos que concorrem para a progressão temática) e H23 (inferir quais são os objetivos do produtor do texto).

A questão 126, por sua vez, traz um poema intitulado “Logia e mitologia”, de Cacaso, que trata do contexto político da década de 1970, quando, no Brasil,

vivíamos a ditadura militar. Na questão, faz-se uma abordagem dos recursos literários utilizados pelo autor (metáfora, alegoria, símbolos), tendo em vista a relação entre o poema e o momento histórico. Assim, a questão levaria o candidato a desenvolver habilidades como: H12 (reconhecer a possível função social do texto literário), H15 (estabelecer relações entre o texto e o momento histórico de sua produção), H18 (identificar elementos que concorrem para a progressão temática do texto) e H23 (inferir os objetivos do produtor do texto).

Além dessas duas questões, outras contemplam as mesmas ou diferentes habilidades. Por isso, num primeiro momento, podemos dizer que o exame mostra-se coerente com o que é proposto em sua fundamentação teórico-metodológica e sua matriz de referência, pois, indo de encontro a um modo de avaliação tradicional, leva em conta a intertextualidade, a contextualização, a relação entre o texto e o momento de produção, a diversidade de gêneros textuais. Enfim, a prova do ENEM é uma forma de avaliação que permite uma maior reflexão acerca dos conteúdos, se comparada a um exame tradicional.

CRITÉRIO 2 – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A PROVA DO ENEM E A PROVA DO VESTIBULAR DA UFPE

Analisaremos agora a prova do ENEM 2012, estabelecendo correlações entre ela e a prova do vestibular 2012-2013 da UFPE.

As 20 questões do ENEM que trazem algum texto literário ou algo referente à literatura podem ser assim categorizadas: (1) o texto literário é usado apenas como pretexto para outros fins que não a leitura literária propriamente dita; (2) solicita-se apenas a interpretação do texto; (3) solicitam-se informações pontuais acerca de autores, obras e características de estéticas literárias; (4) realiza-se um trabalho mais significativo com o texto literário.

Observamos que predominam nessa prova itens que requerem a interpretação do texto. Das 20 questões que trazem algum aspecto referente à literatura, em 11 prioriza-se a competência da leitura de forma geral, sem que seja preciso atentar para as especificidades do texto literário. Cremos que um dos motivos para que isso aconteça é o fato de a prova integrar uma grande área de conhecimento (no caso, LCT), no âmbito da qual ganham grande importância as competências transversais (ler, interpretar, analisar etc.). Isso vai de encontro ao que diz Soares (2004, p. 1), que confronta a leitura literária com outros tipos de leitura:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Verissimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago.

Entre as 9 questões restantes que integram o grupo de 20 descrito acima, 4 se enquadram na primeira categoria, outras 4 na terceira categoria e temos apenas 1 como exemplo da última categoria. Todavia, encontramos casos em que a questão, mesmo que não priorize a especificidade do texto literário, pode requerer alguma reflexão sobre o papel das figuras de linguagem (metáfora e ironia, por exemplo) para a constituição do sentido do texto. Vejamos:

QUESTÃO 100

Verbo ser

QUE VAI SER quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

A inquietação existencial do autor com a autoimagem corporal e a sua corporeidade se desdobra em questões existenciais que têm origem

- A no conflito do padrão corporal imposto contra as convicções de ser autêntico e singular.
- B na aceitação das imposições da sociedade seguindo a influência de outros.
- C na confiança no futuro, ofuscada pelas tradições e culturas familiares.
- D no anseio de divulgar hábitos enraizados, negligenciados por seus antepassados.
- E na certeza da exclusão, revelada pela indiferença de seus pares.

QUESTÃO 117

Das irmãs

os meus irmãos sujando-se na lama
e eis-me aqui cercada de alvura e enxovais

eles se provocando e provando do fogo
e eu aqui fechada provendo a comida

eles se lambuzando e arrotando na mesa
e eu a temperada servindo, contida

os meus irmãos jogando-se na cama
e eis-me afiançada por dote e marido

QUEIROZ, S. O. *esoro ofeio*. Belo Horizonte: Comunicação, 1980.

O poema de Sonia Queiroz apresenta uma voz lírica feminina que contrapõe o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher. Nessa contraposição, ela conclui que

- A a mulher deve conservar uma assepsia que a distingue de homens, que podem se jogar na lama.
- B a palavra "fogo" é uma metáfora que remete ao ato de cozinhar, tarefa destinada às mulheres.
- C a luta pela igualdade entre os gêneros depende da ascensão financeira e social das mulheres.
- D a cama, como sua "alvura e enxovais", é um símbolo da fragilidade feminina no espaço doméstico.
- E os papéis sociais destinados aos gêneros produzem efeitos e graus de autorrealização desiguais.

Figuras 03 e 04: Questões do Caderno 7 do ENEM 2012 – Prova Azul.

Fonte: INEP – Provas e Gabaritos

Na questão 100, temos um texto literário que, mesmo organizado em prosa, traz recursos poéticos que conferem plurissignificância ao texto. Apesar disso, a formulação da questão acabou por reduzir a multiplicidade de sentidos possíveis, na medida em que foi salientado o aspecto corporal, evidente na construção textual, mas nem por isso o mais importante. O autor do texto vai além das questões físicas, fincando sua problemática no mistério que é o ser. Poder-se-ia no caso chamar atenção para a linguagem poética do texto, explorando mais seus recursos especificamente literários.

Além disso, podemos notar uma certa superficialidade das alternativas, sendo as erradas facilmente descartáveis. Ou seja, contrariando a própria fundamentação do exame, a questão não se configura como uma situação-problema adequada, pois não coloca obstáculo a ser ultrapassado e que convide à reflexão, assim como não expressa diferentes graus de articulação entre o enunciado e a alternativa que melhor define a resolução do problema.

Já a questão 117 traz um poema de Sonia Queiroz, intitulado “Das irmãs”. Através dele, tenta-se abordar aspectos referentes ao estilo de vida reservado tradicionalmente à mulher e ao homem na sociedade. Se comparada à questão 100, notamos que a 117, através de algumas alternativas (como A, B e D), destaca características da linguagem poética, como a metáfora e a simbologia, o que, a princípio, faria o candidato voltar ao texto para construir sentidos com base na exploração desses recursos, mas, na verdade, houve uma redução semântica pela forma como a alternativa correta se apresenta; a interpretação solicitada na questão poderia ser operada a partir de um texto qualquer (jornalístico, por exemplo). Pelo que se pode notar, mesmo se valorizando a leitura do texto, deixa-se de lado o trabalho com as especificidades da linguagem literária.

No que tange à prova da UFPE, ela apresenta 16 questões, nas quais são explorados assuntos catalogados no Manual do Candidato (UFPE, 2012). Trata-se de uma listagem de movimentos literários, autores e leituras recomendadas. No caso do vestibular 2012-2013, o conteúdo programático de literatura era o seguinte:

II. LITERATURA

1. BARROCO E ARCADISMO

- 1.1 Padre Antonio Vieira, Gregório de Matos.
- 1.2 Tomás Antônio Gonzaga.

2. ROMANTISMO

- 2.1 Prosa: José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida.
- 2.2 Poesia: Gonçalves Dias, Castro Alves, Álvares de Azevedo.

3. REALISMO/NATURALISMO

- 3.1 Machado de Assis.
- 3.2 Aluísio de Azevedo.

4. PARNASIANISMO/SIMBOLISMO

- 4.1 Olavo Bilac.
- 4.2 Cruz e Souza.

5. PRÉ-MODERNISMO

- 5.1 Lima Barreto, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha.

6. MODERNISMO

- 6.1 Mário de Andrade, Oswald de Andrade.
- 6.2 Manuel Bandeira, Cecília Meireles,

Carlos Drummond de Andrade.

- 6.3 João Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

7. LITERATURA NORDESTINA, MODERNA E CONTEMPORÂNEA

- 7.1 Graciliano Ramos, Jorge Amado, Rachel de Queirós.

- 7.2 Ariano Suassuna, Osman Lins.

- 7.3 João Cabral de Mello Neto, Joaquim Cardozo.

7.4 Leituras recomendadas:

- Primeiras Estórias - Guimarães Rosa.
- A Hora da Estrela - Clarice Lispector.
- Os Melhores Contos de Osman Lins - Sandra Mitrini.

- O Auto da Compadecida - Ariano Suassuna.

- O Primo Basílio - Eça de Queirós.

- Dom Casmurro - Machado de Assis.

7.5 Literatura Portuguesa:

- Eça de Queirós - Realismo Prosa.

- Fernando Pessoa - Modernismo Poesia.

- José Saramago - Prosa contemporânea.

*Figuras 05 e 06: Conteúdo programático de literatura
Fonte: Manual do Candidato – Vestibular UFPE 2012-2013*

Visto esse caráter meramente conteudista da prova, já perceptível no manual, ao analisarmos as questões, constatamos que a grande maioria prioriza a memorização em algumas de suas alternativas. Mesmo havendo a predominância de questões que tragam algum texto literário para ser explorado, recorre-se a alguma informação sobre o autor, o momento histórico ou o discurso da crítica literária. Examine-se o exemplo abaixo:

- 01.** A comunicação literária implica a interação entre o escritor e seu público num contexto histórico determinado. Dessa forma, os elementos contextuais e históricos interferem na produção estética da literatura. Tendo em vista esse princípio, analise a relação que os enunciados abaixo estabelecem entre momentos da História brasileira e a literatura nacional.
- 0-0) Os primeiros vinte anos do século XX no Brasil foram marcados pela implantação do regime republicano. O clima de euforia e de progresso foi filtrado por romancistas talentosos, como Lima Barreto e Monteiro Lobato, os quais, numa linguagem mais realista, representavam um povo confiante de si.
 - 1-1) O crescimento da maquinaria moderna no Brasil, somado ao contato que os intelectuais burgueses mantinham com a modernidade europeia, contribuiu para que poetas como Mário de Andrade e Oswald de Andrade buscassem uma expressão poética condizente com a velocidade da vida moderna.
 - 2-2) A Ditadura de Vargas fez surgir uma literatura nacionalista e tradicionalista, que reforçava o ponto de vista assumido pelo poder político hegemônico. É o caso do romance regionalista, que teve por representantes, entre outros, Graciliano Ramos e Jorge Amado.
 - 3-3) Após as consequências desastrosas da segunda Guerra Mundial, instaurou-se no imaginário ocidental uma dúvida quanto às verdades da ciência. A abertura do homem para a dimensão mística da realidade se refletiu, no Brasil, na produção literária de um Guimarães Rosa, por exemplo.
 - 4-4) As grandes transformações operadas no Ocidente pelo Capitalismo, em sua terceira fase, abriram os mercados nacionais para os trânsitos migratórios. O consumo desenfreado e a publicidade de produtos postos à venda contribuíram para a produção estética de uma poesia visual, como a concreta ou semiótica.

Figura 07: Questão da prova de literatura – Fonte: Provas e Gabaritos UFPE 2013. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>

Nessa questão, podemos ver claramente as consequências de uma avaliação que prioriza conteúdos em si mesmos: do candidato é cobrado que ele já tenha um conhecimento prévio (neste caso, sobre história do Brasil e da literatura) para

responder a questão. Geralmente, questões desse tipo são marcadas por “pegadinhas”, característica que é rechaçada nos documentos que orientam a formulação da prova do ENEM, como já dito. Em outras questões que trazem textos literários, ressaltam-se aspectos superficiais, como algum episódio específico do enredo da obra ou a reprodução de algum discurso cristalizado pela crítica literária.

No entanto, por tudo o que foi visto sobre as duas provas, consideramos que, por tentar avaliar competências e habilidades, tendo a atividade leitora como competência principal, a prova do ENEM mostra-se mais significativa em termos do trabalho com o texto literário, em comparação com a da UFPE. Vale lembrar que “estudar literatura é mais que estudar a sua historiografia, sendo esta, sem dúvida, uma preocupação patente nas abordagens previstas pela matriz de referência” (MEDEIROS, 2011, n. p.).

Isso se reflete na concepção geral de cada um dos exames: enquanto o ENEM “aponta para uma interação maior entre disciplinas afins” (BARRETTO, 2000, p. 94), ressaltando os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, a UFPE trata as disciplinas de forma isolada e valoriza mais informações e conteúdos do que a reflexão sobre eles.

CRITÉRIO 3 – CONSONÂNCIA DAS PROVAS COM O PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES DO TEXTO LITERÁRIO

Neste ponto, é importante destacar a orientação de Cosson (2009) acerca do letramento literário. Para ele, “a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura, e por outro, o saber literário” (COSSON, 2009, p. 47). Essas três etapas são: a) *antecipação*, em que serão levados em conta tanto os objetivos da leitura e sua materialidade; b) *decifração*, quando o indivíduo começa a se familiarizar com o texto para que haja a c) *interpretação*, que se dá quando o leitor dialoga com “o texto tendo como limite o contexto.” (ibid., p. 41).

No que respeita ao saber literário, o mesmo autor afirma:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem *da literatura*, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem *sobre a literatura*, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem *por meio da literatura*, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (ibid., p. 47).

Partindo desses pressupostos, ao analisarmos as provas do ENEM e da UFPE, notamos que pelo menos um desses três tipos de aprendizagem a respeito da literatura está sempre presente. No caso do ENEM, notamos a predominância da aprendizagem *por meio* da literatura, visto que o exame está baseado na interdisciplinaridade e no agrupamento dos conteúdos em grandes áreas de conhecimento. Já na UFPE, predomina a aprendizagem *sobre* a literatura, que, sozinha, não é capaz de formar um leitor proficiente de textos literários. Além das questões apresentadas nas figuras 4 e 7 (a primeira, do ENEM, exemplifica a aprendizagem *por meio* da literatura; a segunda, da UFPE, exemplifica a aprendizagem *sobre* a literatura), podemos destacar também as amostras a seguir:

07. A poesia lírica é o espaço ideal para a temática do amor, desde a antiguidade clássica até a atualidade. Mudam-se os tempos, as ideologias, e o amor continua um sentimento indecifrável e paradoxal. Daí ser motivo dos dois poemas que seguem. Leia-os e analise as proposições que a eles se referem.

QUESTÃO 105

O senhor

Carta a uma jovem que, estando em uma roda em que dava aos presentes o tratamento de você, se dirigiu ao autor chamando-o "o senhor":

Senhora:

Aquele a quem chamastes senhor aqui está, de peito magoado e cara triste, para vos dizer que senhor ele não é, de nada, nem de ninguém.

Bem o sabeis, por certo, que a única nobreza do plebeu está em não querer esconder sua condição, e esta nobreza tenho eu. Assim, se entre tantos senhores ricos e nobres a quem chamáveis você escolhestes a mim para tratar de senhor, é bem de ver que só poderíeis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa e na prata de meus cabelos. Senhor de muitos anos, eis aí; o território onde eu mando é no país do tempo que foi. Essa palavra "senhor", no meio de uma frase, ergueu entre nós um muro frio e triste.

Vi o muro e calei: não é de muito, eu juro, que me acontece essa tristeza; mas também não era a vez primeira.

BRAGA, R. A borboleta amarela. Rio de Janeiro: Record, 1991.

A escolha do tratamento que se queira atribuir a alguém geralmente considera as situações específicas de uso social. A violação desse princípio causou um mal-estar no autor da carta. O trecho que descreve essa violação é:

- ☒ "Essa palavra, 'senhor', no meio de uma frase ergueu entre nós um muro frio e triste."
 ☒ "A única nobreza do plebeu está em não querer esconder a sua condição."
 ☒ "Só poderíeis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa."
 ☒ "O território onde eu mando é no país do tempo que foi."
 ☒ "Não é de muito, eu juro, que acontece essa tristeza; mas também não era a vez primeira."

Sete anos de pastor Jacó servia

Sete anos de pastor Jacó servia
 Labão, pai de Raquel, serrana bela;
 Mas não servia ao pai, servia a ela,
 E a ela só por prêmio pretendia.
 Os dias, na esperança de um só dia,
 Passava, contentando-se com vê-la;
 Porém o pai, usando de cautela,
 Em lugar de Raquel lhe dava Lia.
 Vendo o triste pastor que com enganos
 Lhe fora assim negada a sua pastora,
 Como se não a tivera merecida,
 Começa de servir outros sete anos,
 Dizendo: - Mais servira se não fora
 Para tão longo amor tão curta a vida!

(Camões)

Soneto de Fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu pensamento.
 Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto
 E rir meu riso e derramar meu pranto
 Ao seu pesar ou seu contentamento.
 E assim, quando mais tarde me procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama
 Eu possa me dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é chama
 Mas que seja infinito enquanto dure.

(Vinícius de Moraes)

- 0-0) Nos dois poemas, pertencentes, respectivamente, ao Classicismo e ao Romantismo, o tema do amor é trabalhado numa forma fixa.
 1-1) São dois sonetos que mantêm relação de intertextualidade, pois o segundo retoma o primeiro em sua forma e em seu conteúdo.
 2-2) Nos dois poemas, a concepção de amor é diversa, pois o primeiro expressa a finitude desse sentimento, e o segundo, ao contrário, apresenta-o como eterno.
 3-3) No último verso de seu poema, Camões usa uma antítese para dar conta da idealização do amor. Vinícius de Moraes, nos dois últimos versos do segundo quarteto, recorre também a oposições, que expressam o desejo de viver o sentimento amoroso em todos os momentos.
 4-4) Enquanto o segundo soneto apresenta uma concepção do amor mais fiel à vivência dos afetos no século XX, o primeiro traz uma visão platônica idealizada do sentimento amoroso, própria do Classicismo do século XVI.

Figuras 08 e 09: Questão do caderno 7 do ENEM – prova azul. Fonte: INEP – Provas e Gabaritos; Questão da prova de literatura da UFPE 2013. Fonte: Provas e Gabaritos UFPE 2013

Na questão 105, notamos que através do texto literário se tenta contemplar aspectos referentes à comunicação social (no caso, o uso das formas de tratamento). Contudo, a questão do trato cerimonioso expresso pelo termo “Senhor” se sobrepôs ao texto como um todo, que, novamente, deixou de ser explorado em sua especificidade e plurissignificância (ironia, metáfora, sentimentos do eu lírico, distância entre gerações, velhice x juventude, relações de poder, intergenericidade textual etc.).

Na questão 07, mesmo havendo uma proposta interessante de intertextualidade entre textos de épocas distintas (séculos XVI e XX), notamos que se requer, através da alternativa 0-0, por exemplo, a memorização de informações: o candidato precisaria saber previamente a que escola literária cada texto pertenceu.

Um exemplo de questão do ENEM em que pudemos observar um trabalho mais significativo com a leitura literária é a de número 126 (já mostrada aqui). Nela, é possível perceber que toda a problematização parte do texto literário e se tomam como recursos para a interpretação as especificidades do próprio texto literário (sua construção através da metáfora, da alegoria e da simbologia). Além disso, a questão também contextualiza o texto num tempo e num espaço, sem perder de vista sua especificidade literária.

Visto que o ENEM, diferentemente da UFPE, traz questões desse tipo, além de outras que avaliam a aprendizagem *por meio* da literatura, podemos concluir que esse exame se aproxima mais do que esperamos no sentido de uma abordagem mais significativa do texto literário, se comparado a exames tradicionais, em que a aprendizagem *sobre* a literatura é preponderante.

Como o ENEM valoriza, principalmente, o pensar/refletir, com vistas ao “saber fazer”, através de competências e habilidades, pode-se dizer que uma marca importante da prova é o desenvolvimento das competências tidas como gerais e transversais, embora isso implique, frequentemente, que não sejam ressaltadas as propriedades específicas de qualquer das linguagens empregadas nas questões. Assim, também no caso do ENEM, não se preza pela formação de um leitor proficiente do texto literário, para o que seria necessário um maior investimento na aprendizagem *da* literatura, tendo em vista suas características peculiares, apontadas por Paulino (2005). A necessidade de olhar para aquilo que é propriamente literário também foi destacada por Bordini e Aguiar (1993, p. 14):

A literatura, como umas das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, ou seja, de produção significativa, relacionando-se com outros objetos

culturais. Entretanto, possui características que a diferenciam desses. A mais evidente é o uso não utilitário da linguagem.

Pensar tudo isso é importante, pois essas provas, muitas vezes, norteiam as aulas de literatura e, segundo Cosson (2009, p. 47), “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”.

CONCLUSÕES

Concluimos que a prova do ENEM 2012 cumpre com o que é proposto em sua fundamentação e matriz de referência no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase no desenvolvimento das competências transversais. Essa característica, de certa forma, compromete o trabalho com a linguagem literária; esta apresenta especificidades que muitas vezes são deixadas de lado, pois, como a competência de leitura e interpretação é tratada de maneira uniforme para qualquer gênero textual, o texto literário se torna um texto informativo, do qual se solicita uma leitura quase que literal. Já o vestibular da UFPE, que poderia voltar mais a atenção para o texto literário e suas especificidades, posto que nele há uma prova exclusiva para a literatura e muitas de suas questões apresentam textos literários, termina por avaliar mais a aprendizagem *sobre* a literatura (vida do autor, história da literatura, discurso da crítica). Pode-se afirmar que, mesmo o ENEM mostrando-se precário no tratamento com o texto literário, esse exame representa um avanço, se comparado a exames tradicionais, pois, através de suas situações-problema, exige-se mais reflexão acerca do texto. Por fim, é importante reafirmar que o modo como o texto literário é abordado nos exames influencia o modo como ele será abordado na escola. Por isso, é necessário que os formuladores empreendam um trabalho mais significativo em relação a esse tipo de texto.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Vestibular discursivo da UNICAMP: um espaço de interação entre a Universidade e a Escola. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 481-485, out./dez., 1995.
- BARRETTO, E. S. S. A propósito das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 22, p. 93-99, jul.-dez., 2000.

- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio – Documento básico*. Brasília: INEP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 3, de 24 de maio de 2012. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2012. Brasília: INEP, 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- CORTELAZZO, A. L. Utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas de ensino médio. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 39, p. 210-221, abr./jun. 2003.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-98, jul., 1998.
- KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.
- LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.
- MARCELINO, L. V. e RECENA, M. C. P. Possíveis influências do novo ENEM nos currículos educacionais de Química. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez., 2012.
- MEDEIROS, L. R. C. A que serve a literatura no ENEM? In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO – ENLIJE, 4., 2011, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: UFCG. 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/anais.php>>. Acesso em: 01 ago. 2014.
- MILDNER, T., SILVA, A. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou passível de refutação? *Estudos em avaliação educacional*, n. 25, p. 43-75, jan.-jun., 2002.
- PAULINO, G. Algumas especificidades do texto literário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2005.

- PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. *Estudos em avaliação educacional*, n. 29, p. 191-208, jan.-jun., 2004.
- PINTO, F. C. P.; LETICHEVSKY, A. C.; GOMES, S. C. O ENEM em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 261-282, jul./set., 2003.
- RAMOS, F. B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. *Contrapontos*, Itajaí. vol. 9, n. 1, p. 65-80, jan./abr., 2009.
- SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun., 2011.
- SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014. p. 29-34.
- SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho/2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos. *Manual do candidato do vestibular UFPE 2012-2013*. Recife: UFPE, 2012.
- ZANCHET, B. M. B. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: uma autoavaliação para quem? *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 8, n. 1, p. 247-268, mar., 2003.

SOBRE OS AUTORES

Lívia Suassuna é licenciada em Letras-Português (Universidade Federal de Pernambuco), Mestre em Língua Portuguesa (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Doutora em Linguística (Universidade Estadual de Campinas). É Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

Rafael Alexandre Bezerra é graduado em licenciatura em Letras-Português (Universidade Federal de Pernambuco) e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no período de 2013 a 2015.

E-mail: rafaelalexandre1204@gmail.com

Recebido em 22 de março de 2016 e aprovado em 25 de agosto de 2016.

13 de maio de 2016 e o noticiário do dia: considerações a partir da teoria do jornalismo

May 13 2016 and the news: considerations within the theory of
journalism

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p105-121>

ENIO MORAES JÚNIOR¹

LUCIANO VICTOR BARROS MALULY²

RESUMO: A crise econômica e política brasileira foi pauta recorrente dos noticiários em 2016, principalmente pelo envolvimento de políticos em casos de corrupção. Tendo como base as matérias publicadas em 13 de maio de 2016, data que marca a Abolição da Escravatura no Brasil, um dia após Michel Temer assumir interinamente a Presidência do país, este artigo apresenta uma abordagem teórica sobre o noticiário pautado pelo Portal UOL, tendo como referência as teorias do agendamento e dos definidores primários.

PALAVRAS-CHAVE: Crise no Brasil; pauta; teoria do jornalismo; agenda-setting; definidores primários.

ABSTRACT: Brazil's political and economic crisis was a subject frequently mentioned in the news in 2016, especially because of the politicians' involvements in corruption cases. Based on the news published on May 13, 2016, a date which which reminds us us of the Abolition of Slavery in Brazil (1888), the day after Michel Temer took the interim Presidency of the country, this paper presents a theoretical approach on the guided News by Portal UOL, referring to the theories of agenda-setting and primary definers.

1. Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
2. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

KEYWORDS: Brazil crisis; journalism agenda; theories of journalism; agenda-setting; primary definers.

INTRODUÇÃO

Por idealismo, um grupo de professores resolveu montar uma faculdade em uma pequena cidade do interior de São Paulo. A solicitação já foi encaminhada e aprovada pelo Ministério da Educação. Faltam apenas trâmites burocráticos para iniciar as atividades: do vestibular às aulas. Porém, há mais de um ano essa decisão está sendo periodicamente adiada pelo governo. Você deve estar se perguntando: qual a relação dessa história com o jornalismo e a crise brasileira?

Enquanto os quatro poderes, incluindo a mídia, estão concentrados no problema da crise política, as demais esferas da sociedade sofrem com o descaso do Estado. A ausência de comprometimento dos responsáveis (do ministro ao chefe de setor) gera um *efeito cascata* para com os demais funcionários. “Se o chefe está preocupado apenas em ‘fazer política’, por que eu vou me matar?”, é a frase que ouvimos, principalmente nos órgãos públicos.

A irresponsabilidade causa sérios danos, como a ampliação da burocracia, fator que paralisa o país. Desta forma – sem esquecer os atuais fatos políticos, sobretudo os relacionamentos à corrupção –, chegou a hora de os diversos setores se unirem para colocar um fim na crise econômica, que está assolando a maior parte da população brasileira, especialmente as classes de média e baixa renda.

O momento é de reflexão, oportuno para a discussão de temas e, como consequência, de tomada de decisões para a resolução de problemas cotidianos de questões como o aperfeiçoamento dos profissionais da educação; maiores recursos para os hospitais-escola; apoio à agroindústria como alternativa para a disputa do mercado internacional; diminuição dos juros visando à abertura de novos negócios, como os relacionados à ciência e tecnologia e garantias de financiamentos justos no setor imobiliário.

Além disso, merecem ser discutidas questões como a valorização dos locais que preservam o meio ambiente; o investimento maciço em segurança; a quebra do monopólio na mídia; o benefício para projetos culturais; a apuração dos gastos efetuados durante a Copa do Mundo e as Olimpíadas; o fortalecimento dos órgãos reguladores e fiscalizadores e o combate ao desemprego por meio de auxílios aos trabalhadores, entre outros.

Essas pautas demandam uma ampliação da atual agenda, facilitando discussões na mesma perspectiva de Karl Popper (1981, p. 4): “Estou perfeitamente seguro de que tenho razão; mas posso enganar-me e podes ter razão tu. Em qualquer dos casos, vamos conversar racionalmente, pois assim nos aproximamos mais da verdade, do que cada um persistir no seu ponto de vista”.

Como bem disse o professor Eugênio Bucci, da Universidade de São Paulo, no artigo *Vazamento é a mãe*, publicado em 05 de março de 2016, no Caderno Aliás, de *O Estado de S. Paulo*: “O papel do jornalista é ouvir, com atenção absoluta, e então separar o que é ódio e rancor do que é de interesse público”. Desta forma, a crise política precisa estar no centro das discussões, assim como outras questões. Se as personagens são as mesmas, ou seja, políticos, especialistas, celebridades e os cidadãos, então por que também não os questionar sobre outros assuntos? Dentre essas fontes, estão os juízes que são muito bem pagos para representar a população.

Cabe aos jornalistas equilibrarem as pautas e seus protagonistas, conduzindo o processo de reconstrução do país por meio da velha base, regida por relações políticas, econômicas e sociais. Diante das interpretações das atuais denúncias de corrupção, torna-se fundamental o exercício da cidadania, afinal todos estão sedentos por mudanças, bem como para encontrar e punir os culpados. Em função disso, é preciso ser prudente com julgamentos precipitados.

Essa precipitação é a mesma dos jornalistas que não observam os políticos como fontes para o debate em torno da crise econômica ou mesmo que esquecem a importância do Dia da Abolição da Escravatura (13 de Maio de 1888). “A ocultação deliberada e as campanhas de silêncio fazem parte de uma técnica mais geral chamada *desinformação*. A informação tem por objetivo conduzir à verdade, e a desinformação, à grande verdade da mentira, como técnica manipulatória.” (BLÁSQUEZ, 1999, p. 67).

PAUTA E PROCESSOS

Todo processo tem um começo. No caso da produção da informação jornalística, no começo de tudo está a pauta. Ela orienta a matéria, selecionando o que entra no noticiário; é ela que angula a forma como o assunto será coberto, qual a direção a ser tomada na cobertura. Entretanto, ela é sutil. Tão sutil que muitas vezes é negligenciada nas redações e no ensino do jornalismo.

Por conta de sua sutileza, sua força é mal compreendida e pouco valorizada. Desse ponto decorrem dois riscos para o trabalho do jornalista: procura-se

compreender a atividade pelo seu fim (o produto, a matéria fechada e editada) e permite-se que escape do material jornalístico final o que ele poderia ter de mais importante: os vieses, as contradições e os aspectos da matéria melhor detalhados, mais bem trançados. Como diz Cristina Rego Monteiro da Luz, ao comparar a pauta ao Fio de Ariadne:

A pauta jornalística, sua elaboração e estrutura merecem um olhar acadêmico mais cuidadoso. A pauta, generalista ou por editorias, é um instrumento referencial significativo e inexplorado no estudo sobre o processo de produção da notícia no Brasil. Recurso organizacional estratégico nas redações dos maiores jornais do país especialmente a partir da década de 1950, a pauta revela ideologias, estruturas de poder, injunções políticas, econômicas e sociais ao longo da história da imprensa no país. (MONTEIRO DA LUZ, 2005, p. 92).

Embora pouco valorizada no cotidiano das redações, a pauta tem merecido atenção de alguns estudiosos recentes que, na literatura disponível para jornalistas e estudantes de jornalismo, preocuparam-se em mapear o processo de produção de construção da notícia. No Brasil, autores como Luiz Beltrão (2006) e Mário Erbolato (1991) dedicaram parte de seus estudos à compreensão dessas rotinas.

Beltrão (2006, p. 94) entende que a elaboração da notícia começa por um “exame que destina-se a medir o peso exato, o valor incontestado da matéria prima que vai transformar em notícia”. Só depois desse ponto, o jornalista começa “a organizar e selecionar o seu material de informação” (idem, p. 95).

Para Erbolato (1991), as rotinas jornalísticas estão claramente organizadas no “tripé” captação (reportagem), redação e edição da informação. Ao falar da captação, o autor destaca o papel imprescindível do pauteiro e destaca: “Entre suas funções está a de ler tudo que lhe caia às mãos, mas sempre na tentativa de *encontrar a chave* para uma boa matéria” (idem, p. 177, destaque do autor).

Há também estudos nacionais recentes, como os de Cleide Floresta e Lígia Braslauksas (2009, p. 01), que dedicam quase um capítulo inteiro à pauta e advertem: “(...) uma pauta não cai do colo de nenhum jornalista. Ao contrário, é resultado de muito esforço”. Além de técnicas para elaboração desse *briefing* para matérias quentes e frias, as autoras traçam diretrizes capazes de enriquecer, para o jornalista em formação, a concepção de pauta. Elas chamam atenção para a importância de o

jornalista estar bem informado e manter boas relações sociais como aliados na hora de pensar, propor e construir uma pauta.

Thaís de Mendonça Jorge (2009) orienta suas discussões nessa mesma direção. Para ela, a pauta é o começo e o fim da atividade jornalística. Se, por um lado, ela *brifa* a reportagem, determinando a seleção e a construção da informação jornalística, por outro, essa mesma reportagem, ao ser publicada nas edições do veículo, termina por subsidiar uma pré-pauta que subsidiará parte do trabalho de reportagem no dia seguinte.

Os clássicos manuais de redação de empresas jornalísticas como *Folha de S. Paulo* (1996; 2001) e *O Estado de S. Paulo* (MARTINS, 2004), além de estabelecerem critérios para a elaboração de uma boa pauta, fazem remissões a questões éticas, geralmente associadas à conduta do jornalista no trabalho de apuração.

A *Folha de S. Paulo* (1996, p. 39), por exemplo, vai além de conceituar a pauta:

É o primeiro roteiro para a produção de textos jornalísticos e material iconográfico. Deve conter sempre uma hipótese a ser confirmada ou refutada, uma questão principal a ser respondida. Já a partir da pauta é possível prever títulos prováveis. A pauta não deve ser só uma agenda. Precisa se preocupar em levantar enfoques diferenciados sobre os temas, buscar ângulos novos de abordagem, mostrar agilidade na identificação de novas tendências. É recomendável que a pauta tenha entre seus objetivos prestar um serviço ao leitor, de forma que o produto final seja útil para a vida prática de quem lê.

Entretanto, o texto não avança em uma discussão aprofundada do significado de termos como “levantar enfoques diferenciados”, “ângulos novos de abordagem” ou “prestar um serviço ao leitor”. Todos eles parecem propensos a subsidiar um jornalismo a serviço do cidadão, mas como ocorre quando se faz uma abordagem técnica da pauta, caem em uma superficialidade que subestima a complexidade da escolha de cada assunto a ser coberto, de cada fonte a ser entrevistada.

Nesse sentido, é importante avançar nas discussões sobre a pauta, envolvendo seus diferentes vieses organizacionais, profissionais e ideológicos no processo de produção da notícia. Talvez as teorias do jornalismo possam ajudar nesse caminho.

Qual a relação da pauta jornalística com o interesse público e como ela pode ser inserida nos estudos das teorias do jornalismo? Diante dessa questão, este artigo faz um recorte para entendê-la no escopo de duas abordagens teóricas da área: a teoria do agendamento e a teoria dos definidores primários.

PAUTA, AGENDAMENTO E DEFINIDORES

As origens da teoria do agendamento estão no pensamento de Walter Lippmann, mais especificamente em seu clássico *Opinião Pública*, de 1922. Jornalista norte-americano de grande atuação em pesquisas de opinião nos Estados Unidos da primeira metade do século passado, Lippmann (2008, p. 40) afirma que, gradualmente, o homem “(...) cria para si próprio uma imagem credível em sua cabeça do mundo que está além do seu alcance”.

No entanto, a formulação clássica do conceito surge nos Estados Unidos entre o final da década de 1960 e começo dos anos 1970 com Maxwell McCombs e Donald L. Shaw, como revela Traquina (2001). Segundo os dois autores: “Novas investigações, explorando as consequências do agendamento e do enquadramento dos mídia, sugerem que os mídia não só nos dizem EM QUE PENSAR, mas também COMO PENSAR NISSO E, conseqüentemente, O QUE PENSAR” (apud TRAQUINA, 2001, p. 33-34).

Traquina (2001) avalia que esse ponto da teoria do agendamento é fundamental para entender a pauta, na medida em que ela guarda uma intensa relação com essas três instâncias cognitivas apontadas por McCombs e Shaw. Ao observar que o agendamento implica construir um *em que pensar*, os autores estão referendando um elemento importante da pauta: a retranca, o tema da reportagem. Ao ponderar que a pauta encerra um *como pensar nisso*, os autores chamam atenção para a angulação da matéria. Por fim, ao levantar que a *agenda-setting* também implica consequências sobre o *que pensar*, McCombs e Shaw estão aludindo à subestrutura ideológica que subjaz a matéria. Se esse é o ponto de chegada com que tem se preocupado muitos estudos do jornalismo, vale chamar atenção que ele não começa ali onde termina. O *que pensar* começa e está determinado na pauta.

Portanto, tomando como referência a teoria do agendamento, é possível sinalizar que o papel do interesse público na pauta é produto da construção de uma agenda que implica diferentes negociações e articulações de interesses envolvendo a organização jornalística, os valores institucionais e sociais do grupo para o qual se destina a informação e, obviamente, o jornalista e suas posições político-ideológicas. Essa questão pode ser mais bem observada se considerarmos a produção e o agendamento da notícia dentro de uma estrutura social.

A teoria dos definidores primários, também chamada de teoria estruturalista, trabalha exatamente com a ideia de estrutura social. Portanto, ela relativiza a

autonomia dos jornalistas. Nessa abordagem, as possíveis distorções do noticiário, antes de serem produtos das intenções dos jornalistas, são produtos da subordinação destes às fontes institucionais: os definidores primários. Portanto, não são os jornalistas que determinam as notícias, mas a própria estrutura social e seus representantes. Como observa Felipe Pena (2005, p. 154):

Pessoas em cargos institucionais, como governadores, prefeitos, presidentes de empresas, delegados de polícia ou diplomatas funcionam bem como definidores primários. Eles norteiam o trabalho da imprensa em casos específicos, pois são os primeiros a serem procurados para entrevistas, por darem uma certa “legitimidade” ao depoimento, segundo a lógica dos jornalistas.

A interpretação de Stuart Hall et al. (1993) sintetiza bem essa teoria, quando revela que as mídias não são os definidores primários da notícia: eles são subordinados à estrutura do poder. Portanto, a notícia pressupõe e reproduz o consenso social. Ou seja, a notícia é construída dentro de *mapas culturais*, que envolvem um processo de ‘identificação e contextualização’ implicando a organização burocrática dos *media*; a estrutura de *valores-notícia* e a ideologia profissional dos jornalistas e o momento da construção da notícia (sendo este menos tangível).

Traquina (2001, p. 64), ao voltar sua atenção para as fontes, adverte: “(...) sendo as notícias resultado de um processo interativo onde diversos agentes sociais exercem um papel ativo em um processo de negociação constante, jornalistas e fontes estão no centro desse processo”.

O autor considera que há algumas características que o jornalista busca e valoriza nas fontes: autoridade – a posição institucional da fonte; produtividade – a quantidade e qualidade de informações; e credibilidade – oferecer dados legítimos; “tentativa e erro” (idem).

Tomando como referência a teoria dos definidores primários, o caminho mais curto para entender a pauta seria considerá-la produto da própria estrutura social. Entretanto, Hall et al (1993) alertam para alguma margem de autonomia que o jornalista tem para resistir a essas definições. Assim, se o interesse público está, por um lado, nas mãos dos definidores primários, por outro, os seus definidores secundários – os jornalistas – podem se posicionar de forma favorável ou não a um jornalismo democrático e de interesse público.

A contribuição desses autores pode ajudar a entender a questão da pauta no jornalismo político brasileiro. De forma especial, pode ser um caminho para interpretar a cobertura dos acontecimentos de repercussão nacional nos últimos tempos.

ESTUDO DE CASO – 13 DE MAIO DE 2016

13 de maio de 2016 é uma data que não será esquecida pelos jornalistas brasileiros porque gerou uma série de notícias pelo fato de o então vice-presidente Michel Temer ter então assumido, interinamente, a Presidência do país, em substituição à Dilma Rousseff. Em paralelo, dois outros fatos seriam essenciais para a cobertura desse 13 de maio: a lembrança do Dia da Abolição da Escravatura do Brasil e a crise econômica brasileira.

De um lado, observou-se se os jornalistas elaboraram matérias com os políticos, que foram os principais personagens nessa data, sobre o fim da pasta única sobre Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e Direitos Humanos que agora pertence ao Ministério da Justiça, fato este que poderia ser relacionado ao Dia da Abolição da Escravatura no Brasil, e sobre as possíveis soluções do novo governo para a crise econômica.

Diante das pautas, a hipótese é de que os jornalistas preteriam esses dois fatos em função da agenda política, preferindo exaltar somente o jogo do poder fundamentado pela posse do novo presidente interino. Diante dos protagonistas, a hipótese é de que, caso essas pautas sejam publicadas, as fontes não serão os políticos, mas sim outras personagens, ou seja, na visão dos jornalistas, “político fala de política”.

Para isso, o Portal UOL³, um dos principais meios de comunicação no Brasil, foi escolhido para a análise. No primeiro momento, as matérias foram selecionadas de acordo com a referência do título aos dois assuntos. No segundo momento, foram observados os protagonistas das matérias de acordo com as fontes caracterizadas (marcadas pelos jornalistas por meio de citações – que estarão entre aspas). Desta forma, foram determinados o fato e seus personagens.

O processo de análise começou, exatamente, às 8 horas e 30 minutos e terminou, pontualmente, às 9 horas e 30 minutos, do dia 13 de maio de 2016, com a seleção das manchetes e das seções *Notícias* e *Você viu?*, que trabalham com assuntos gerais. Foram descartadas as seções de *Entretenimento*, *Esportes*, *TV UOL*, *Estilo de Vida*, *Fotos*, além das partes publicitárias. Também foram descartadas duas matérias, que

3. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/>>. Acesso em: 13 maio. 2016.

ficaram pouco tempo no ar e, rapidamente, foram substituídas por outras, sendo que os títulos eram *Relator retomará acusação de propina contra Cunha e Balanço do 1º Trimestre aponta prejuízo de RS 1,35 bi na Petrobrás*.

1. CORPUS

PRINCIPAIS MATÉRIAS:

* **Matéria um:** (Novo Ministro da Economia) Meirelles diz que pode propor aumento para a idade mínima da aposentadoria

OBS: **A Matéria complementar que foi reproduzida da Folha de S. Paulo:**

Empresariado vê sinais de otimismo para a economia com saída de Dilma

Matéria dois: (13 tinham mandato no Congresso) Ministério de Temer tem maioria dos parlamentares

Matéria três: (Afastada do cargo) No dia da saída, Dilma dá bronca em ex-ministro e revê amigas

Matéria quatro: (Perspectivas do Governo Temer) Ministro da Justiça foi advogado de Cunha e rompeu com Kassab

Matéria cinco: (Presidente interino) Com Michel Temer, PMDB deve tentar neutralizar os danos da Lava-Jato

Matéria seis: (Análises) Mello Franco: Brasil tem a maior mudança desde 1964

Matéria sete: (Sem foro privilegiado) Ministros exonerados passam a ser investigados por Moro

Matéria oito: (“Não somos boçais”) Impeachment não possui legitimidade, diz Barbosa

Matéria nove: (Análise) Era lulopetista teve símbolos de glória e decadência

Matéria dez: (De 1994 a 2013) Como anos de paz podem acabar deste modo tão traumático?

Matéria onze: (Trâmite do impeachment) Se quiser, Dilma poderá ser ouvida no senado, diz Lewandowski

SEÇÃO NOTÍCIAS:

Matéria um: (Escolas Estaduais Ocupadas) Geraldo Alckmin libera reintegração de posse sem passar pelo judiciário

Matéria dois: (Internet de banda larga) Operadoras devem ter plano de acesso ilimitado

Matéria três: (Presidente da casa) Processo contra Maranhão fica parado na Câmara

Matéria quatro: (Protesto) Estudantes ocupam a FFCLH, na USP, contra cortes na Educação

Matéria cinco: (Ao assumir o TSE) Gilmar Mendes defende reforma política e eleitoral

Matéria seis: Suposta propina recebida de furnas

Matéria sete: (Investigada pela PF) Justiça barra nomeação de primeira-dama como secretário em MG

Matéria oito: (Polêmica na Carolina do Norte) Obama orienta escolas para que transgêneros usem qualquer banheiro

Matéria nove: (Economia) Atividade econômica tem a 15ª queda consecutiva (*)

Matéria dez: (Matou o pai e a madrasta) Justiça nega pedido de Gil Rukai de recorrer de sentença em liberdade

Matéria onze: (Escolas Estaduais Ocupadas) Estudantes dizem que 50 alunos foram detidos pela polícia em reintegração

OPINIÃO:

Thomas L. Friedman: Donald Trump e sua política externa de Miss Universo

Pasquale Cipro Neto: Está correta a expressão “Perfeito e acabado”?

Leonardo Sakamoto: Em vez de “Ordem e Progresso”, “Um Governo de Cuecas”

Juca Kfourri: Silêncio das Panelas. A elite branca já pode dormir em paz

SEÇÃO VOCÊ VIU?

Matéria um: (Próximos passos) Dilma é afastada por 180 dias; o que acontece

Matéria dois: (Acusado por Youssef) STF autoriza inquérito contra Aécio por Furnas

Matéria três: (Medalha em Sydney) Veja a história por trás do “é prata, é prata, é prata!”

Matéria quatro: (Le Monde) Pré-candidato francês quer referendo sobre UE

No total, foram 26 textos, incluindo opinião e informação, dos quais foram destacados nesta pesquisa 11 como manchetes e 15 na seção *Notícias* (11 informativas e quatro destacadas como opinião) e quatro da seção *Você Viu?*.

Diante da análise, nenhuma matéria referenciou o contexto mencionado sobre o Dia da Abolição da Escravatura. Já diante da crise econômica brasileira, duas matérias merecem menção, justamente a **número um** do quadro manchetes, que chamaremos de Unidades Jornalísticas⁴:

UJ 1: (Novo Ministro da Economia) Meirelles diz que pode propor aumento para a idade mínima da aposentadoria (saiu do ar)

UJ 2: Empresariado vê sinais de otimismo para a economia com saída de Dilma

2. ANÁLISE

*** UJ 1: (Novo Ministro da Economia) Meirelles diz que pode propor idade mínima para a aposentadoria**

A base da matéria é a declaração do novo ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, que foi dada em entrevista à TV Globo, na sexta-feira (13). Algumas frases marcaram a matéria, sendo que o ministro coloca a questão relacionada ao rombo nas contas do governo, aumento da idade mínima para a aposentadoria e para os impostos, cortes nos privilégios para empresários e também para assessores/funcionários públicos e manutenção dos programas sociais.

4. As referências estão no final do trabalho.

ROMBO

“Existe algo que já está claro: os R\$96 bilhões são um número elevadíssimo, mas tudo indica que o déficit vai ser maior que esse”.

Tomar medidas “duras, porém necessárias”, para que a dívida brasileira seja “sustentável”.

REFORMA DA PREVIDÊNCIA (AUMENTO DA IDADE MÍNIMA DA APOSENTADORIA)

“(A proposta de aumento) não é nenhuma novidade”, disse. “O que precisa é determinação do governo para fazer e apresentar uma proposta que seja factível”.

IMPOSTOS

“[...] preferencialmente não deveria haver aumento de impostos. Mas prioridade é equilibrar as contas públicas”.

OBS: afirmou que a volta da CPMF, o imposto do cheque, não está descartada.

‘BOLSA-EMPRESÁRIO’ (CONTA DE SUBSÍDIOS E DESONERAÇÕES DE SETORES DA ECONOMIA)

“Devemos e vamos cortar despesas e privilégios daqueles que não precisam”, afirmou o ministro.

PROGRAMAS SOCIAIS

“Os valores que o governo deixa de arrecadar com as desonerações são muito maiores que o investido nos programas sociais” (como o Bolsa Família).

BANCOS PÚBLICOS (NOMEAÇÕES NO BB E NA CEF)

“Eles não são instrumento de política, mas sim de crédito e de poupança”.

***UJ2: Empresariado vê sinais de otimismo para a economia com saída de Dilma**

A matéria é realizada a partir de entrevista com empresários que mostram otimismo, confiança e esperança (em mudanças a curto e longo prazo). Destacam-se as declarações de Wesley Batista, presidente da JBS. Ele disse esperar que o governo “possa dar o próximo passo em direção às reformas estruturantes, para diminuir o custo Brasil”. De acordo com ele, além das reformas na Previdência, é preciso mexer nos tributos e nas relações trabalhistas. “São coisas que sentimos na carne, como é tão caro a operação por aqui”. O empresário relaciona algumas mudanças fundamentais, como previdência, tributos e relações trabalhistas.

LUIZ CARLOS TRABUCO CAPPI (PRESIDENTE-EXECUTIVO DO BRADESCO)

“Temos a expectativa de que o governo de Michel Temer direcione o Brasil a um novo tempo de solidez, um país pensado para fluir”.

“(…) o Brasil não pode mais ficar aprisionado a esse feitiço do tempo, no qual apenas os dias se repetem. O tempo passa rápido e assim deve ser”.

ROBERTO SETÚBAL (PRESIDENTE-EXECUTIVO DO ITAÚ UNIBANCO)

“Hoje o Brasil inicia um novo capítulo de sua história, sob a presidência interina de Michel Temer, renovando as esperanças de um país mais justo e com maior crescimento econômico”.

“Acreditamos que Brasil tem todas as condições de reverter a atual situação rapidamente e, desde já, desejamos amplo sucesso à equipe que assume a liderança do país”.

WESLEY BATISTA (PRESIDENTE DA JBS)

“(…) possa dar o próximo passo em direção às reformas estruturantes, para diminuir o custo Brasil”.

(De acordo com ele, além das reformas na previdência, é preciso mexer nos tributos e nas relações trabalhistas) “São coisas que sentimos na carne, como é tão caro a operação por aqui”.

JOSÉ AUGUSTO FERNANDES (DIRETOR DA CNI - CONFEDERAÇÃO)

NACIONAL DA INDÚSTRIA)

“Não há uma bala de prata, mas cinco ou seis iniciativas que mostrarão que o regime mudou”.

ANTÔNIO MEGALE (PRESIDENTE DA ANFAVEA - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS FABRICANTES DE VEÍCULOS AUTOMOTORES),

“Uma visão de longo prazo é fundamental para a previsibilidade, tão necessária para o planejamento e o desenvolvimento”.

CARLOS PASTORIZA (PRESIDENTE DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA ABIMAQ - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA DE MÁQUINAS E EQUIPAMENTOS)

“A economia está derretendo e as empresas estão fechando ou demitindo. Não dá mais para postergar os ajustes importantes”, afirmou.

ALENCAR BURTI (PRESIDENTE DA ACSP - ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DE SÃO PAULO)

“[...] os problemas da economia não serão ‘resolvidos em um passe de mágica’”.

Observe que nenhum político foi inserido como fonte na matéria, nem mesmo os cidadãos foram consultados, nem por meio de enquête. Ou seja, a principal matéria do Portal UOL logo após a entrada no novo presidente, dava voz ao ministro da Economia e às pessoas influentes da indústria, comércio, do setor bancário, entre outras.

Ao discorrer sobre a natureza das fontes, Nilson Lage revela: “As fontes podem ser mais ou menos confiáveis (confiança, como se sabe, é coisa que se conquista), pessoais, institucionais ou documentais”. (2001, p. 62). Essa frase talvez simplifique a explicação para os motivos que levaram os jornalistas a preterirem os políticos nessa matéria – a ausência de confiabilidade para uma notícia tão séria. Mas surgem outras perguntas: os políticos não foram importantes fontes nas ações contra e favor das frentes políticas? E o público?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário em que jornalistas aparecem como definidores secundários, como ressaltado em Hall et al. (1993), há ressalvas bem claras nesse começo do século XXI. É para esse ponto que também chama atenção Caio Túlio Costa (2008), ao falar do maior poder de mídia nas mãos dos cidadãos. Em termos de diversidade da perspectiva das fontes de informação, o significado disso na construção da notícia ainda é impreciso.

Logo, ao tentar articular a pauta, o público, as abordagens da *agenda-setting* e os definidores primários, que integram os clássicos estudos das teorias do jornalismo, à crise brasileira, há dois caminhos que podem nortear as reflexões nesse momento. Um diz respeito a verificar e valorizar a participação do público na produção da notícia, saudando-a com entusiasmo no que diz respeito ao interesse público. Outra, menos otimista, pondera para os limites que a própria estrutura burocrática e ideológica dos meios e da sociedade impõe a essa participação.

Ao observar como é a realizada a seleção das matérias (como no exemplo da ausência de uma notícia sobre o Dia da Abolição da Escravatura) e a angulação da pauta ou mesmo a escolha das fontes (no caso da matéria sobre economia selecionada para este estudo) é possível vislumbrar uma nova discussão em torno do conceito de jornalismo cívico, conforme propõe Traquina (2001, p. 182-183):

Se o movimento defende que o jornalismo cívico é adicional, isto é, adiciona novas responsabilidades que o (velho) jornalismo já assume, como, por exemplo, informar o público, denunciar abusos de poder, etc., onde estão os recursos para responder aos desafios diários e, ainda mais, assumir também os custos de ser o campeão de uma vida pública vibrante? Será realista tanto otimismo quanto à capacidade de mudança duma profissão tão marcada por uma litania de rotinas e práticas, tão condicionada pelos imperativos de tempo e espaço, tão embriagada com a sua própria cultura? Será realista defender a posição que a existência ou não de cidadãos conscientes depende do jornalismo?

As redes sociais demonstram a indignação e, ao mesmo tempo, certo tipo de convencimento e coerção. Após longos debates, em particular no Facebook, sempre surge uma pessoa para *cutucar* e, logo depois, perguntar de que lado você (e, neste caso, o jornalista) deve estar. Rapidamente vem a lembrança das aulas de *Introdução*

ao Jornalismo, ministradas pelo professor Marinósio Trigueiros Neto, na Universidade Estadual de Londrina (UEL)⁵. A resposta deveria ser simples: da verdade.

REFERÊNCIAS

- BLÁZQUEZ, N. *Ética e meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1999.
- BELTRÃO, L. *Teoria e Prática do Jornalismo*. Adamantina: Edições Ommnia, 2006.
- BUCCI, E. Vazamento é a mãe. *O Estado de S. Paulo*, Caderno Aliás, 05 de março de 2016, p. 2. Disponível em: <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,vazamento-e-a-mae,10000019737>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- COSTA, C. T. *Ética, Jornalismo e Nova Mídia*. São Paulo: Zahar, 2009.
- ERBOLATO, M. *Técnica de Codificação em Jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário*. São Paulo: Ática, 1991.
- FLORESTA, C.; BRASLAUSKAS, L. *Técnicas de Reportagem e Entrevista em Jornalismo: roteiro para uma boa apuração*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- FOLHA DE S. PAULO. *Novo Manual da Redação*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1996.
- _____. *Manual da Redação*. São Paulo: PubliFolha, 2001.
- HALL, S.; CRITCHER, C.; JEFFERSON, T.; CLARKE J.; ROBERTS, B. A Produção Social das Notícias: o mugging nos mídias. In: TRAQUINA, N. (Org.) *Jornalismo: Questões, teorias e “estórias”*. Lisboa: Vega, 1993. p. 224-248.
- JORGE, T. M. *Manual do Foca: guia para a sobrevivência de jornalistas*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAGE, N. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LIPPMANN, W. *Opinião Pública*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MONTEIRO DA LUZ, C. R. Um olhar sobre a pauta – o fio de Ariadne. *Comum* 25, Rio de Janeiro, v. 11, nº 25, p. 92-134, julho/dezembro 2005. Disponível em: <<http://www.thaisabueno.com.br/wp-content/uploads/2016/02/02-olhar-sobre-a-pauta.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- MARTINS, E. (org.). *Manual de Redação e Estilo: O Estado de S. Paulo*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.
- PENA, F. *Teoria do Jornalismo*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- POPPER, K. *O racionalismo crítico na política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- TRAQUINA, N. (Org.). *Jornalismo: Questões, teorias e “estórias”*. Lisboa: Vega, 1993.
- _____. *O Estudo do Jornalismo no Século XX*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

ARTIGOS ANALISADOS EM 13 DE MAIO DE 2016

FONTE

5. Marinósio Trigueiros Neto foi professor da Universidade Estadual em Londrina em 1991. Além das aulas teóricas, trabalhos de campo eram frequentes na época, com os alunos frequentando hospitais, praças esportivas, comunidades carentes, entre outros locais, como forma de orientação diante do ofício de jornalista.

- UJ 1:** *(Novo Ministro da Economia) Meirelles diz que pode propor aumento da idade mínima para a aposentadoria.* Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2016/05/13/meirelles-diz-que-pode-propor-aumento-da-idade-minima-para-a-aposentadoria.htm>>.
- UJ 2:** *Empresariado vê sinais de otimismo para a economia com saída de Dilma.* Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1770828-empresariado-ve-sinais-de-otimismo-para-a-economia-com-saida-de-dilma.shtml>>.

SOBRE OS AUTORES

Enio Moraes Júnior é Graduado em jornalismo (Universidade Federal de Alagoas), com Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da (Universidade de São Paulo, ECA / USP) e especialista em Jornalismo Político e Econômico (Universidade Tiradentes). É professor do Curso de Jornalismo e do Mestrado Profissional em Produção Jornalística e Mercado da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em São Paulo. É autor do livro *Formação de Jornalistas: elementos para uma pedagogia de ensino do interesse público* (Editora Annablume, 2013). É membro do Grupos de Pesquisas do Mestrado Profissional em Produção Jornalística e Mercado (MPPJM) da ESPM-SP e Jornalismo Popular e Alternativo (Alterjor), da USP.
E-mail: enio@espm.br

Luciano Victor Barros Maluly possui Graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo (Universidade Estadual de Londrina), Mestrado em Comunicação Social (Universidade Metodista de São Paulo), Doutorado em Ciências da Comunicação e Livre Docência (Universidade de São Paulo), além de Pós-Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas (Universidade do Minho, Portugal). Atua como professor e pesquisador na Universidade de São Paulo (USP), com experiência na área de Comunicação, com ênfase em radiojornalismo e jornalismo esportivo. É membro do Grupo de Pesquisa em Jornalismo Popular e Alternativo (Alterjor), da USP.
E-mail: lumaluly@usp.br

Recebido em 30 de outubro de 2016 e aprovado em 12 de dezembro de 2016.

Ensaio

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

“Professor, I do not have time to read!” – teaching practice confronts the non-reading habit

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p125-136>

JOEL HAROLDO BAADE¹

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA²

RESUMO: Este ensaio é uma reflexão sobre a prática de não-leitura como parte do cotidiano do ensino superior no Brasil. O hábito de não-leitura parece estar sedimentado nos indivíduos como ação não-racional e funciona como estrutura estruturada e estruturante, de modo a perpetuar-se nas práticas de ensino e aprendizado. Já os recursos à disposição de docentes e discentes, enquanto sujeitos diretamente envolvidos neste processo, são demasiadamente escassos e pouco favorecem uma mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; ensino superior; prática docente; hábito de leitura.

ABSTRACT: This paper is a reflection on the practice of non-reading as part of the context of higher education in Brazil. The habit of not-reading is internalized in the individuals as a non-rational action and it functions as a structured and structuring structure, and it tends to perpetuate in practices of teaching and learning. The resources available to the teachers and students as subjects directly involved in this process are too scarce and little encourage change.

KEYWORDS: Education; higher education; teaching practice; reading habit.

1. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC, Brasil.

2. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC, Brasil.

INTRODUÇÃO

É relativamente comum ouvir da boca de estudantes de cursos de graduação (bacharelado ou licenciatura), sempre que lhes é solicitada, atribuída ou indicada a leitura de textos, as seguintes exclamações: “Professor, não tenho tempo para ler...” e tristes variantes como “Tenho preguiça de ler!”, “Durmo enquanto leio!” e/ou mais drasticamente “Detesto ler!”. Diante de tais respostas, reveladoras de comportamentos de fuga ou esQUIVA do ato de ler, normalmente ficamos boquiabertos enquanto docentes, sem saber como reagir, proceder ou responder. A nossa reiteração e alerta para o valor e para a necessidade de leituras – críticas, contínuas e ecléticas – ao longo da formação superior costuma não “resultar” em nada – na maioria das vezes os estudantes podem até assentir e concordar com os conselhos e as orientações, mas continuam a se desviar dos textos sempre que possível.

No mais das vezes, a alegação da falta de tempo aparece associada à necessidade de trabalhar. De fato, no Brasil, independentemente de região, um número muito expressivo de estudantes de graduação, principalmente os originários das classes mais humildes, precisa trabalhar – *full time* ou *part time* – para poder arcar com os custos dos seus estudos. Nem mesmo o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) do Ministério da Educação (MEC) resolveu definitiva e indistintamente esse problema. Assim, após uma jornada de trabalho de oito horas diárias mais a subsequente frequência às aulas (três a quatro horas, conforme o turno), não surpreende a falta de disposição e energia desses estudantes no sentido de realizarem as leituras indicadas. Semestre após semestre, a não-leitura infelizmente constitui uma parte da formação das novas levas de profissionais nas mais variadas áreas.

A proposta deste ensaio é refletir sobre essa situação, sobre suas possíveis causas e implicações. Trata-se de uma reflexão propositiva, sem a pretensão de oferecer respostas ou soluções definitivas, na vertente das panaceias. Veremos que o hábito da não-leitura é um problema complexo e o é também a maneira de abordá-lo; sendo assim, os caminhos para a sua superação não podem ser simples nem simplistas. O problema precisa ser abordado numa perspectiva de complexidade, e isto significa manter abertas as possibilidades para reflexões interdisciplinares e críticas.

A COMUNICAÇÃO HUMANA E O HÁBITO DE LEITURA

O hábito de leitura é positivamente avaliado pela sociedade. Dificilmente alguém contestará essa afirmação. A leitura é um processo que aprendemos, via de regra, na escola. A escola é o lugar privilegiado de iniciação aos mistérios da escrita, de encontro com as primeiras letras, as primeiras palavras, as primeiras frases, os primeiros textos. As crianças ficam eufóricas quando conseguem ler, com significação, as suas primeiras palavras – querem contar a novidade e fazer demonstrações da nova habilidade para todos com quem se encontram. A leitura envolve a compreensão, a interpretação e a transformação de signos e, nesse sentido, é um processo simbólico inerente ao ser humano, como o falar, ouvir e escrever. Essa capacidade ou competência nos diferencia de todas as demais criaturas, tornando-nos especiais. Deve ficar registrado de antemão que esse “ser especial” não se aplica apenas a alguns indivíduos. Não são as pessoas que sabem ler que são especiais... – todas as pessoas são especiais porque fazem parte de um grupo, a humanidade, que, em algum momento da história e sob determinadas condições, desenvolveu a capacidade de simbolizar. Ao propormos esse “ser especial” também não estamos pensando de forma hierarquizada e antropocêntrica, mas concebendo o ser humano como criatura com uma responsabilidade especial, pois tem a capacidade de conscientizar-se ou ser conscientizado a partir das suas interações em sociedade; e assim pensando, a leitura também é, de certa forma, uma forma de interagir ou dialogar.

A habilidade é produto de um meio, que surge e se enraíza no homem a partir de uma necessidade recorrente. O ser humano, quando comparado a outras criaturas, é um ser frágil. Sozinho, isolado, sucumbiria à maioria dos confrontos a que fosse submetido. Ele sobreviveu e, mais do que isso, subjugou a natureza por ter desenvolvido a capacidade de comunicar(-se), de pedir ajuda, de agir em grupo, de cooperar, de se dar conta de seus erros de procedimentos e dessa maneira desenvolver práticas mais eficazes para garantir a sua sobrevivência e convivência com outros seres humanos. Nesse sentido, a leitura, como um dos ápices do processo de comunicação humana é, em sua origem, uma prática inserida no conjunto das nossas necessidades vitais (MEIRIEU, 2005). Quando tomada ou usada negativamente, ela, a leitura, contradiz aquilo que está em sua origem, ou seja, ela compromete a própria continuidade da vida; ela deixa de ter um sentido, uma razão de ser. A comunicação e, dentro dela, a leitura são habilidades que desenvolvemos para garantir a continuidade da vida

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

humana da forma mais ampla e holística possível e não apenas para superar desafios imediatos, casuais, isolados e/ou fragmentados.

Ao longo da história, com o gradativo processo de complexificação social, foram criadas instituições responsáveis pela transmissão dos códigos de comunicação (ler e escrever, por exemplo), de forma a preparar os indivíduos para a sua integração na sociedade. Entre estas instituições, colocam-se principalmente a família e a escola.

A LEITURA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Da mesma forma que concordamos com o fato de que hábito de leitura seja um processo valorizado socialmente, não haverá muitas objeções ao afirmarmos que o currículo é uma parte fundamental da escola e do processo de socialização das pessoas. Propõe-se, assim, que uma compreensão ampla de currículo abranja todo o ambiente/contexto de ensino, não apenas a lista de disciplinas que compõem um determinado nível da escolarização ou um determinado curso. A sua finalidade, em última análise, é a de possibilitar o aprendizado, o desenvolvimento de condutas e a internalização de valores. O grande problema é que os currículos se organizam, na maioria das vezes, segundo a premissa cartesiana de que a ação é um ato da consciência (*Cogito, ergo sum!*) (SANTOMÉ, 1998). O conhecimento, nesse sentido, é entendido como um bem que pode ser acumulado e, quando necessário, pode-se usufruir desse reservatório previamente abastecido (MACHADO, 1995; BRANDENBURG, s.d.). Caberia à escola, segundo essa concepção, possibilitar que a maior quantidade possível de conteúdos seja transmitida ao aprendente, de forma que esses conteúdos lhe sirvam de referência para as decisões a tomar frente aos desafios e dilemas da vida.

Nesse contexto a leitura é muito mais um hábito do que uma opção racional e cognitiva intermitente ou esporádica. Em outras palavras, quem tem o hábito de ler também aprendeu a gostar – e gosta – de ler. Os verdadeiros leitores leem porque carregam consigo o gosto, o prazer de ler. Não é preciso que pensem a cada parágrafo ou a cada livro digam “Eu preciso ler porque é bom para mim!” Se nossa hipótese estiver correta, a maioria das escolas, através dos seus currículos e dos seus professores, apenas proclama ou discursa que é preciso ler porque é bom para o indivíduo. Pressupõe-se assim que a consciência da necessidade de leitura, tomada pelos ouvidos dos estudantes, desencadeará a ação.

Segundo Ivone Gebara, “acontece muitas vezes que temos consciência do que nos oprime, mas não temos os meios para mudar as regras do jogo da opressão. É

claro que a consciência é muito importante no processo de transformação, mas ela não basta para fazer a mudança.” (GEBARA, 2000, p. 112). Essa atitude de dirigir-se somente à consciência causa nas pessoas reações distintas, mas dificilmente a que se almeja. Uma possível reação é a indiferença, pois as mensagens atingem principalmente os já convencidos e menos aqueles que se pretendia convencer, visto que há uma predisposição de nos expormos mais àquilo que está em conformidade com o nosso hábito (BARROS FILHO; MARTINO, 2003). Outra reação ao discurso proclamativo – ou retumbante (SILVA, 2015) – da necessidade de leitura pode ser o desenvolvimento de um sentimento de culpa, que leva à fuga ou esquiva aos textos em suas diversas configurações. Se a pessoa tem consciência de que precisa ler e existe um outro – talvez um tremendo “chato” – o tempo inteiro lhe cobrando isso, então ela poderá fazer justamente o contrário, ou seja, convencer-se de que não precisa realmente ler no intuito de anular o sentimento de culpa. Ou essa pessoa poderá insistir na posição oposta já que a identidade se constitui também na diferença (HALL, 1997).

POR UM HÁBITO DE LEITURA

Na busca por respostas ao problema aqui exposto, nos propusemos a refletir sobre o conceito de *habitus* – ou simplesmente *hábito*, inicialmente a partir de Hugo Assmann (2004), num texto em que esse grande pensador reflete sobre o “hábito de *curiosar*”. O emprego que o referido autor fez do termo possibilita entender que a curiosidade é sem dúvida frutífera e positiva nos processos de aprendizado, mas que não precisamos recorrer à consciência a cada vez que a nossa curiosidade é posta em ação. Aliás, é bom que se diga, se tivéssemos que recorrer à consciência para que esta fizesse um cálculo e sugerisse uma reação a cada situação com que nos deparamos no transcorrer da vida, estaríamos fadados à loucura ou, no mínimo, a uma pesada neurose.

Assim, com base no alerta feito por Assmann, começamos a intuitivamente refletir sobre o conceito de hábito, revisitando as concepções de Aristóteles e Tomás de Aquino, mas sem encontrar neles as respostas buscadas para as nossas inquietações. Fomos tomados de grande surpresa ao descobrirmos que conceito de hábito já tivera sido utilizado por Pierre Bourdieu em sua teoria sociológica, empregando-o justamente de forma a romper com a filosofia cartesiana da consciência e, ao mesmo tempo, permitindo evitar a alternativa restritiva entre o determinismo causal

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

e a determinação racional (BARROS FILHO; MARTINO, 2003). Bourdieu (apud BARROS FILHO; MARTINO, 2003, p. 89-90) define *habitus* nos seguintes termos:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o *habitus*, sistemas de disposições duráveis e intercambiáveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas que podem ser objetivamente adaptadas a seus fins sem supor a previsão consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “regulados” e “regulares” sem ser, de maneira nenhuma, o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um chefe de orquestra.

Ou ainda em outro lugar:

[O] *habitus* [é um] sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Em sua obra, e mais especificamente através da sua peculiar abordagem do conceito de *habitus*, Bourdieu coloca em cheque uma das ideias centrais da ideologia republicana, segundo a qual há “a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79). Ele assim reage ao demonstrar que há uma relação entre cultura e as desigualdades escolares, sendo que a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar (VASCONCELLOS, 2002). Em outras palavras, a escola, assim como está organizada, é um “ninho” dentro do qual se reproduzem as desigualdades sociais. Nela são preparados os herdeiros do poder e os herdeiros da submissão (BARROS FILHO; MARTINO, 2003).

Baseando-se em Foucault, Barros Filho (2003) nos adverte que não se trata de uma constatação pessimista, determinista e irrevogável. Diz ele que “a educação, entendida não só em seu sentido formal, como matriz geradora de disposições para agir e de competências específicas na observação do real, pode [...] ‘programar’ hábitos futuros.” (BARROS FILHO; MARTINO, 2003, p. 65). O *habitus* de Bourdieu, nesse sentido, não deve ser entendido negativamente. Cada pessoa age

segundo os seus hábitos e estes podem ser bons ou ruins, positivos ou negativos. O mesmo hábito pode ser ruim numa situação específica e bom em outra. O hábito é, em última análise, a forma como agimos ou reagimos dentro de uma determinada situação sem precisar recorrer a um cálculo consciente, e se constitui a partir da história de vida (MEIRIEU, 2005) de cada pessoa nas suas múltiplas confrontações consigo mesma, com o outro e com o meio em que vive.

Há espaços que ainda cultivam e consolidam os hábitos como o amor pelos estudos e a leitura. Por sua vez, outros tendem a programar os alunos com os hábitos que os colocam no seu devido lugar, dóceis e obedientes. Ambos os tipos de escola reproduzem, dessa forma, as estruturas de dominação (BARROS FILHO; MARTINO, 2003). Podemos inferir então que um não-hábito também é um hábito. As pessoas que não têm o hábito de ler têm, na realidade, o hábito de não-leitura. Promovendo e cultivando o hábito de não-leitura, a escola reproduz e assim mantém ou perpetua a estrutura de dominação-submissão da sociedade neoliberal ocidental.

Por outro lado, na medida em que possibilita a interiorização em forma de hábito de uma prática, ou seja, o hábito de ler, a escola pode produzir alternativas de transformação da sociedade. Como já nos disse Ivone Gebara numa referência anterior deste trabalho, a consciência isoladamente é insuficiente para conquistar a mudança; é preciso uma ação transformadora. Não basta, no entanto, que a ação seja isolada ou esporádica: ela precisa ser recorrente para ser interiormente incorporada na forma de um hábito contra hegemônico.

Nesse sentido, quando a escola possibilita a interiorização em forma de hábito da ação de ler assiduamente, criticamente, prazerosamente, ela também se torna, ela mesma, um organismo de superação das estruturas injustas de dominação. Ela produz e projeta indivíduos que se tornam agentes de transformação social. Esses indivíduos viabilizam a transformação através de ações que, questionando a ordem estabelecida, servem como contraponto e estímulo gerador de novas práticas; ao mesmo tempo, permite a crítica consciente que lhes é possibilitada pelo conhecimento construído através das ideias que resultam do hábito de ler.

“PROFESSOR, NÃO TENHO TEMPO PARA LER!”

Após a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, com o hábito da não-leitura já sedimentado em suas condutas escolares, muitos jovens ingressam no ensino superior. As necessidades relativas ao trabalho assalariado e as frequentes

dificuldades na gestão pessoal do tempo contribuem para a aparente falta de tempo em resposta às leituras exigidas no transcurso da formação superior. Assim, semestre após semestre, esses estudantes “arrastam-se” através dos cursos universitários lendo menos do que o minimamente necessário para uma formação satisfatória.

Além da sedimentação em forma de hábito, a prática de não-leitura também se perpetua através da escassez de recursos disponíveis, que são pressupostos essenciais aos processos decisórios racionais. Segundo Bauman (2010), as ações racionais constituem uma escolha consciente de um plano de ação e os meios são selecionados de acordo com os fins preestabelecidos. Contudo, estas escolhas são feitas a partir dos diferentes recursos a que cada indivíduo tem acesso no momento de tomar as suas decisões, o que necessariamente delimita o campo de escolhas disponíveis e os meios dos quais se pode dispor para alcançar os objetivos almejados (BAUMAN; MAY, 2010).

Segundo Bourdieu (2007), os recursos disponíveis a serem empregados nos processos decisórios, chamados por ele de “capital”, podem ser classificados em três tipos: simbólicos, culturais e econômicos. Na interpretação de Bauman:

O capital *simbólico* refere-se ao poder de conferir significado a objetos, atributos e características; o capital *cultural* é o conjunto de habilidades e conhecimentos que possuímos e podemos utilizar em nossas ações; e o capital *econômico* diz respeito ao acesso que temos a riquezas e recursos materiais (BAUMAN, 2010, p. 101 - grifos nossos).

Esses conceitos, quando levados à análise da não-leitura entre os estudantes de graduação dos mais variados cursos, permite-nos concluir que, também em nível racional, existem poucas possibilidades para a mudança do hábito incorporado. Em termos de capital simbólico, é atribuído pouco valor à prática de leitura. Eventualmente, no plano do discurso, talvez até se reconheça a importância de ler, mas ela dificilmente integra o conjunto de valores que são igualmente determinantes nos processos decisórios. Cultivar a prática de ler em muitas situações escolares constitui até mesmo um pretexto para *bullying* ou preconceito, sendo aquele jovem mais aplicado e dedicado aos estudos denominado de “CDF”, “nerd” ou taxado de modo depreciativo. Isso também se constata a partir da situação das bibliotecas conforme Silva (2015, n.p.):

Olhemos atentamente para a rede de bibliotecas públicas, escolares e comunitárias do Brasil e veremos a secura e a aridez desse empobrecido terreno. Ao invés de um serviço consequente para a qualificação contínua de leitores, o que vemos é um repetido apagar

o sol com a peneira ou programas homeopáticos, sazonais, de pouca duração e eficácia, que, ao nível discurso, se tornam bombásticos ou pretensamente “populares” aos olhos dos governos e, através deles, aos olhos da população.

No que se refere ao capital cultural, a falta ou raridade de práticas de leitura não permite o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos decorrentes de leituras produtivas e significativas. Em geral, há grande dificuldade na leitura, principalmente no que se refere à compreensão/interpretação de textos. É comum identificar estudantes nas turmas de graduação com sérias dificuldades para ler e interpretar, o que certamente compromete a compreensão das ideias veiculadas através dos textos das diferentes disciplinas. Esta dificuldade não é uma exceção, mas a regra!

No que se refere ao capital econômico, caracterizado pelo acesso que se tem às riquezas e recursos materiais (neste caso, a fatura de textos), tão apenas um débil otimismo pode aqui ser vislumbrado. Conforme já citado anteriormente, a necessidade de trabalho para o sustento, o pagamento de mensalidades, o descanso e lazer etc. aliados à dificuldade na gestão de tempo e somados à falta de espaços físicos adequados (bibliotecas, salas de trabalhê etc.) que permitam práticas de leitura agradáveis e significativas, sem frequentes interrupções, seja nas instituições de ensino ou em casa, contribuem para a constante e contínua desculpa do “Não tenho tempo para ler!”

Bauman ainda no lembra que:

Esses recursos podem estar voltados para muitos usos e diferem entre si por comportar diferentes graus de atração e ser atraentes por várias razões. O capital simbólico conferirá significado a objetos e atributos viabilizando a avaliação do que é valioso e por que razões. Podemos então escolher aplicar nossas habilidades na busca daqueles objetivos que parecem os mais úteis ou que possam aumentar o volume de recursos a nossa disposição e, assim, ampliar nossa gama de liberdades futuras. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 101).

Assim, a sedimentação em nível inconsciente e consciente da não-leitura como uma atitude comum, conivente, corriqueira e plenamente aceita no contexto da docência universitária impede um ganho qualitativo nos processos de ensino e aprendizagem nas diversas etapas da instrução. Do ponto de vista quantitativo, há até ganhos com a ampliação da quantidade de estabelecimentos de ensino universitário no Brasil, mas as dificuldades de manterem uma nota mínima nos *rankings* de avaliação do ensino podem estar indicando que a qualidade, objetivamente falando,

não tem sofrido alterações para melhor. Conseqüentemente, o grau de recursos à disposição das novas gerações de universitários e profissionais é escasso, como resultado de um “efeito bola de neve”, levando a uma crescente limitação no rol de liberdades futuras. Levando também à reprodução da alienação e da ignorância dentro de um contexto onde jamais deveriam estar.

PERSPECTIVAS

O quadro aqui esboçado pouco produz de otimismo e esperança. Relegar a responsabilidade para a melhora da qualidade ao professorado também não constitui solução, visto que também este se encontra dentro da dinâmica social “prisoneira”, caracterizada ao longo desta reflexão. Culpar o professor e a professora, aliás, é prática frequente, visto que o déficit de aprendizagem dos alunos na maioria das vezes aparece diretamente relacionado à falta de capacitação, motivação ou interesse dos profissionais de ensino. Assim, ocasionalmente, ouvem-se discursos no sentido de capacitar professores para melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado. Oferecer constante formação e capacitação a docentes certamente é tarefa irrevogável, mas não é a única ação necessária para melhorar a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem, incluindo aqui as práticas de leitura. As duplas ou triplas jornadas de trabalho a que se submetem muitos professores, para garantir um nível melhor de renda, igualmente comprometem a qualidade do ensino praticado por tais profissionais (geralmente “horistas”, sem um quadro de carreira para uma dedicação maior ao magistério).

A privatização do ensino e a imersão das novas instituições na dinâmica mercadológica têm também produzido uma prática contraditória em muitos casos. Por um lado, através do discurso, insiste-se num compromisso com a excelência em qualidade de ensino. E, por outro lado, a necessidade de tornar as instituições de ensino atrativas face à concorrência, com a finalidade de garantir a manutenção das suas respectivas estruturas, leva a uma facilitação cada vez maior do ingresso nos cursos. As políticas internas das instituições de ensino, sejam elas explícitas ou veladas, para tentar assegurar a permanência dos discentes nos cursos, também podem ser vistas sob esta perspectiva. Não é possível e nem desejável, portanto, ignorar as características neoliberais que vem assumindo a educação no Brasil em seus diferentes níveis.

Os estudantes, por seu turno, estão igualmente inseridos na dinâmica social que perpetua práticas de ensino e aprendizado pouco ou nada significativas ou verdadeiramente conseqüentes. Como vimos, pelo hábito sedimentado em nível

inconsciente e pelas ações racionais sustentadas por um conjunto de recursos determinados – também chamados de capital simbólico, cultural e econômico –, a prática de não-leitura é perpetuada como estrutura estruturada e estruturante, como fator determinado e determinante.

Dessa forma, a partir do que pudemos analisar, a melhoria na qualidade da educação através de práticas de ensino e aprendizado mais significativas reside ainda muito distante da instituição educacional. Entendemos ser de fundamental importância a participação dos governos na educação através de políticas públicas que favoreçam práticas educacionais mais significativas, entre elas o cultivo do hábito de leitura.

Ecoa ainda no ar – e cada vez mais longe – as doces e inteligentes palavras do poeta Castro Alves (1997 [1870]):

Oh! Bendito o que semeia
 Livros à mão cheia
 E manda o povo pensar!
 O livro, caindo n'alma
 É germe – que faz a palma,
 É chuva – que faz o mar!

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. *Espumas flutuantes*. Porto Alegre: LP&M, 1997 [1870].
- ASSMANN, H. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BRANDENBURG, L. *Metodologia e Didática no Ensino Superior*. São Leopoldo: s.n, s.d.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARROS FILHO, C.; MARTINO, L. M. S. *O habitus na comunicação*. São Paulo: Paulus, 2003.
- GEBARA, I. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e Didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEIRIEU, P. *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

SILVA, E. T. *Quando a leitura vai levando à breca*. Disponível em: <<http://leituraensino.blogspot.com.br/2010/10/quando-leitura-vai-levando-breca.html>>. Acesso em: 18 set. 2015.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

SOBRE OS AUTORES

Joel Haroldo Baade possui Doutorado e Mestrado em Teologia, na área de História da Igreja na América Latina (Escola Superior de Teologia). Tem especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Tem Graduação em Teologia (Escola Superior de Teologia) e em Administração (Universidade do Contestado). Desde fevereiro de 2011, é professor da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP, Caçador-SC), em cursos de Graduação e Pós-Graduação. É docente e pesquisador do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade e do Mestrado Profissional em Educação da UNIARP.

E-mail: baadejoel@gmail.com

Ezequiel Theodoro da Silva é graduado em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação – Leitura – pela University of Miami (UM) e Doutor em Educação também pela PUC-SP. Possui Livre Docência em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor visitante junto ao Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), dessa mesma universidade e, em abril de 2015, passou a compor a equipe de professores pesquisadores do programa de Mestrado Interdisciplinar stricto sensu em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Em janeiro de 2016 assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP. Comanda os trabalhos da Editora Leitura Crítica e o Portal Leitura Crítica, onde inseriu boa parte da sua obra e promove a formação continuada e a atualização dos professores brasileiros para o ensino da leitura.

E-mail: emarthi@outlook.com.br

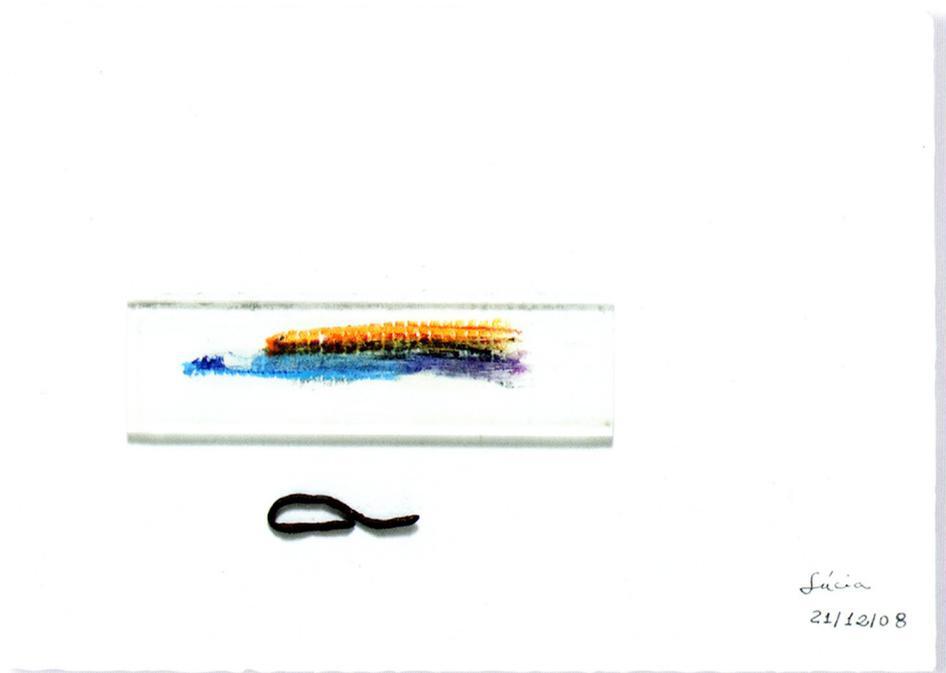
Recebido em 23 de fevereiro de 2016 e aprovado em 08 de agosto de 2016.

Texto literário

Flor futura (com quatro poemas inéditos)

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n67p139-152>

CONSUELO DE PAULA¹



beijo a lâmina do tempo
deixo rastros
faço amor com o vento
e nesses momentos
sou quase asa

1. Premiada cantora, compositora e poetisa brasileira, é diretora artística e produtora musical de seus próprios trabalhos. Visite seu site: <http://www.consuelodepaula.com.br>. Consuelo de Paula fez a abertura do 20º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, no dia 12 de julho de 2016, com a apresentação "Flor Futura".

conversa com o poema motivo de cecília meireles

ASA RITMADA

letra de consuelo de paula musicada por rubens nogueira (cd o tempo e o branco)

construí um emaranhado de sílabas musicadas
 visitei países inexistentes
 morri de paixão
 menti sobre as belezas da vida
 recomecei por causa de um ramo de acácia
 e vou morrer de cantar, vou morrer de cantar
 morrer de cantar, morrer de cantar

escolhi um punhado de pétalas distraídas
 persegui cigarras insistentes
 amei a ilusão
 menti sobre formosuras benditas
 ressuscitei por causa de um verso de adélia
 e vou morrer de cantar, vou morrer de cantar
 morrer de cantar, morrer de cantar

atravesso as noites, atravesso os dias
 gavião no vento da poesia
 antes do gozo, depois da tormenta
 à imagem e à flor da fantasia

O TEMPO E O BRANCO

poema de consuelo de paula

sonhei galho de ipê
carregado de brancas flores
enquanto o tempo passava
pétalas tingiam o ar
breve caminho, longo voo
presente do galho para o chão
encomenda divina e louca
tapete tecido com profunda entrega
beijo e salto mortal

sonhei galho de ipê
separado de suas cores
enquanto o tempo passava
pétalas cobriam o chão
leve caída, forte gozo
distante dos ares, perto do vão
oferenda franzina e pouca
semente traída, dolorida espera
sexo e amor fatal

a vida sempre espera um sinal
bastão jogado de mão em mão
novamente a folha em branco
afinal, a possível ressurreição



Lucia
19/12/08

não tenhas medo da minha poesia
não me achaste caído no chão?
solta-me, por favor
sei que fizeste casa colorida pra mim
mas esqueceste de desenrolar meus fios
fogo pode queimar
mas é nossa possibilidade de amar
acende a ponta de minha língua
e deixa-me cantar até morrer

PEDRA CORAL

letra de consuelo de paula musicada por rubens nogueira (dvd negra)

meu verso passeia pela estrada forrada de folhas
viaja vadio entre o sol e o vazio
meu verso esbarra no brilho de uma pedra coral
uma pedra coral
uma pedra coral
vai sentimento vai
além do sonho, depois do vento
meu amor tem olhos negros
além da estrada, depois do tempo
meu amor tem a pele negra
inalcançável
a paixão esbarra numa pedra coral
numa pedra coral
numa pedra coral
meu amor se esconde
além da viagem
depois do desejo
entre o sol e o vazio
somente o brilho
de uma pedra coral
entre a cor e o desejo
olhos negros, pedra coral

Flor futura

AZUL

letra de consuelo de paula musicada por rubens nogueira (cd casa)

o azul esconde
ele foge do olho
dissolve no olhar
o azul escapa
ele tapa meu olho
e some no altar
é a cor que mente
é a dor que sente
colorido ausente
presente no céu
não se pode mirar
por muito tempo
ele some no mar
é sopro, é vento
pode ser a flor da lua
pode ser a cor nenhuma
o azul é miragem
é imagem de deus

VALSA PARA MATILDE

consuelo de paula, adoniran barbosa e copinha

letra de consuelo de paula para a melodia de adoniran barbosa e copinha

amor, quando eu partir, ouça a canção que eu lhe fiz
 a flor que prometi, a minha mão, os bem-te-vis
 nossa paixão, a nossa casa, o céu do meu país
 o som da valsa, a vida que eu quis
 seu nome e o nosso tempo mais feliz

amor, quando eu partir, ouça a canção onde guardei
 o pôr do sol que vi na imensidão por onde andei
 meu coração, o meu abraço, o mundo que sonhei
 você rainha e eu vestido de rei
 nessa canção em flor guardei

quando a conheci
 eu quis ser o seu par
 num baile no bixiga
 a banda a tocar
 a flauta tão bonita
 e o mundo a girar
 festa da achiropita
 sob o luar
 o amor da minha vida
 enfim eu vi chegar
 minh'alma me dizia
 que o seu olhar
 seria o meu guia
 meu farol, meu mar
 a minha poesia
 meu samba, meu lar

no dia em que a vi
 pedi para dançar
 na rua bela vista
 o povo a bailar
 a flauta do copinha
 e a gente a rodar
 azuis eram seus brincos
 meu farol, meu mar
 a minha poesia
 a banda a tocar
 a música fazia
 o corpo avoar
 nasci naquele dia
 e volto a declarar
 quando a conheci
 eu soube o que era amar



Manita
03/11/07
Lúcia

ah, meu cavalo alado
vá cumprir sua sina
leve este recado
esta carta pendurada
em seu dorso
corra que a paz
tem pressa

VALSA DOS AUSENTES

consuelo de paula e pixinguinha

poema de consuelo de paula para a valsa de pixinguinha - inédito

pra quem não vejo mais
pra flor jogada ao mar
pro barco de outro cais
pra quem foi navegar
eu solto a minha voz
eu deixo o meu lugar
desenho meus sinais
num rastro de luar

saudade hoje faz
morada em meu cantar
na valsa que nos traz
a flor jogada ao mar
nas penas dos pardais
nos sonhos de encontrar
no centro dos quintais
quem não quer mais voltar

o sol partiu pro oriente
no céu tem estrela cadente
o mundo é o tempo indiferente
parece que nem sente
o coração da gente
o amor é o chão do sentimento
amar é viajar no vento
na valsa da dor deste momento
lamento de esperar
quem não vai mais chegar

meu verso eu solto no ar
quando ainda é menino
vai cumprindo seu destino
vá meu rio para o mar
meu pássaro pro ar
meu verso bailarino
vá seguir o seu caminho
vá levar o meu carinho
vá pra quem foi navegar
sozinho devagar
e não vai regressar

Flor futura

BARROCA

poema de consuelo de paula musicada por déa trancoso - inédito

a lua no preto da noite
 a trilha no meio da mata
 a chuva na hora da morte
 o verbo na voz de quem canta

a rua da nossa cidade
 a filha de nossa senhora
 o ouro na carne da tarde
 o verso na voz de quem ama

a tua presença no mundo
 o brilho dos olhos de deus
 a flor que do céu vem caindo
 teu canto encostado no meu

a pura manhã quando nasce
 o sol dando à luz um menino
 o fogo do dia que cresce
 a voz que da flor vem caindo

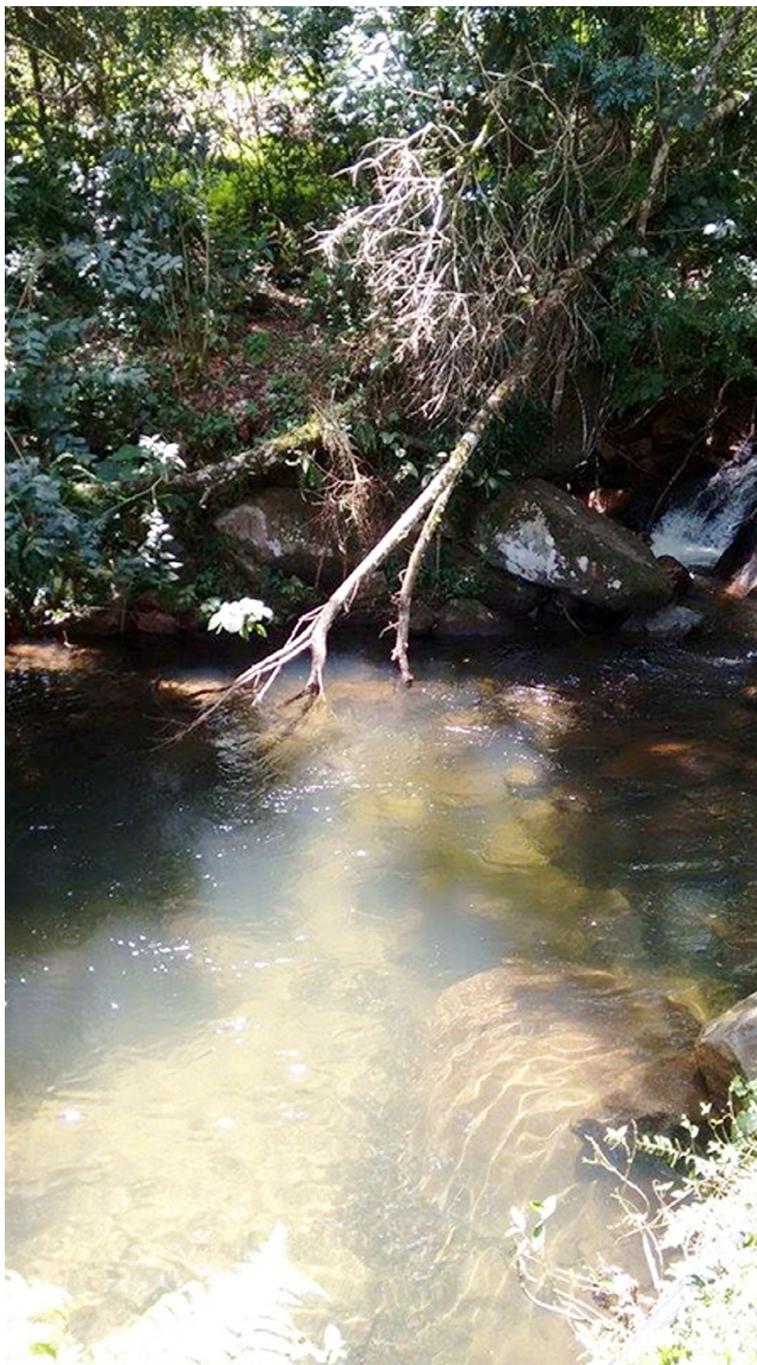
a luz bem no centro da vida
 a faca na hora da luta
 na voz feita de margarida
 na alma da pedra mais bruta

a cruz desenhada no céu
 a estrela que alguém vai seguindo
 o amor revelado em cordel
 na flor que da voz vai caindo

SÃO JORGE

poema de consuelo de paula para o quadro de kandinsky - inédito

avistei são jorge revelado em cores dentro do quadro de kandinsky
visitei são jorge e seu reinado nas flores do centro do quadro de wassily
e chorei como quem joga água sobre as plantas
como um índio que não sabe mais distinguir o ocidente do oriente
tudo é estrada, caminho, terra e céu
avistei a espada de são Jorge atravessada pela tela do pintor
visitei outras casas como se fossem minhas
e já não sabia distinguir o santo do dragão
a espada do cavalo
os meus olhos das imagens do artista
nossos sonhos enfim fizeram morada num mesmo lugar
não havia mais o tempo como insistimos em contar
éramos todos são Jorge, éramos todos cavalo e dragão
espada e lua



CORTEJO MANANCIAL

*poema de consuelo de paula para fotografia de joão arruda – inédito
(fará parte do livro-cd na beira da folha)*

quero partir como um galho de árvore que se deita sobre a nascente
de um lado a cachoeira, do outro a flor do campo
seguirei entre as pedras, os peixes e as algas
de um lado a sombra da mata, do outro a luz do sol
quero partir como quem mata a sede
seguirei o curso do rio num cortejo manancial
descerei levemente do barranco e aos poucos
como quem encosta na água pra ouvir uma canção
descansarei

quero partir como um galho de árvore que se deita sobre a nascente
de um lado a vida, do outro a morte
seguirei entre as serras, os feixes e as aves
de um lado a vida que passa, do outro o azul do céu
quero partir como quem refresca a alma
cantarei no berço do rio num ritual de agradecimento
lembrarei do seu sorriso amigo e aos poucos
como quem deixa se levar pelo humano coração
recomeçarei

Flor futura

REFERÊNCIAS

- CONSUELO DE PAULA. *O tempo e o branco*. São Paulo: Tratore (reedição), 2014. 1 CD.
 _____. *Casa*. São Paulo: Tratore (reedição), 2012. 1 CD.
 _____. *Negra*. São Paulo: Tratore, 2011. 1 DVD.
 PAULA, C.; MORALES, L. A. *A poesia dos descuidos*. Organização de Fátima Cabral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

IMAGENS

As imagens foram cedidas por Consuelo de Paula. As três primeiras fazem parte do livro *A poesia dos descuidos* (2011) e a fotografia é de João Arruda e fará parte do Livro-CD *Na beira da folha* (inédito).

Recebido em 27 de julho de 2016 e aprovado em 30 de julho de 2016.

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Recebem gratuitamente, em casa, os números da revista *Leitura: Teoria e Prática* publicados do início ao final do período de sua associação.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm acesso à área restrita do *site* e direito a participar da Roda de Pesquisadores da ALB.
4. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela internet ou presencialmente.
5. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos. Além disso, a ALB tem conseguido descontos para os associados em eventos organizados por outras entidades.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br/associe-se>>), clicando em “crie sua conta ou faça o *login*” (no final do texto explicativo) e efetuar o pagamento da taxa referente ao período de um ou dois anos.

Valores

Pessoa física:

A partir de janeiro de 2016, associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Pessoa jurídica:

A partir de janeiro de 2016, associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, comprovando via fax ou *e-mail* digitalizado.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico impresso quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista é distribuída gratuitamente aos associados da ALB e está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

§ Cada texto deve conter, no máximo, 34.500 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).

- § O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).
- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p.55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:

Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):

AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

Capítulo de livro:

MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.

Artigo publicado em periódico:

MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v.30, n.58 (suplemento), p.1517-1524, 2012.

Artigo publicado em meio eletrônico:

ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n.23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Teses e Dissertações:

MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

§ Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

§ Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).

§ Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

§ Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão podendo submetê-lo novamente.

§ Os artigos cuja autoria é identificada representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

§ Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).

§ Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.

§ Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.

§ Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.

§ Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.

§ Os autores receberão 01 exemplar da revista em que seu texto foi publicado.

§ Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação impressa, *on-line* e eventuais novas edições da revista.

Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Dar a ler e a pensar

ARTIGOS

A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular

Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora

Do romance à história em quadrinhos: dupla restrição da transposição narrativa*

Uma apresentação do manuscrito inédito de João Köpke: Versos para os pequeninos

A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações

A literatura em provas e exames

13 de maio de 2016 e o noticiário do dia: considerações a partir da teoria do jornalismo

ENSAIO

“Professor, não tenho tempo para ler!” – a prática docente diante do hábito de não-leitura

TEXTO LITERÁRIO

Flor futura (com quatro poemas inéditos)

